

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die große Pause als Konfliktherd – Konfliktlösung nach
Thomas Gordon – eine intervenierende Fallstudie 8 – 12
jähriger Wiener ASO SchülerInnen“

Verfasserin

Annabella Hoffmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 297
Diplomstudium Pädagogik UniStG
O. Univ. Prof. Dr. Max. H. Friedrich

Literaturverzeichnis

1	Allgemeine Rahmenbestimmungen	7
1.1	Pflichtschulen	7
1.1.1	Die Allgemeine Sonderschule mit Schwerpunktsetzung des Bundeslandes Wien	8
1.1.2	Das Sonderpädagogische Zentrum mit Schwerpunktsetzung des Bundeslandes Wien	9
2	Das unvermeidbare Konfliktfeld Schule	12
2.1	Häufige Aggressionsformen in der Institution Schule	13
2.2	Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht	16
2.3	Verhaltensauffälligkeiten in der Schule	18
2.4	Konfliktfeld Sonderschule	20
2.4.1	Die Positionierung der großen Pause im Schul- und Lehralltag der Allgemeinen Sonderschule	21
2.4.2	Gesetzliche Rahmgebung der großen Pause im Schulalltag der Allgemeinen Sonderschule	22
2.5	Ausweisung der Forschungslücke, Forschungsfrage und der Relevanzklärung	24
2.5.1	Forschungslücke	24
2.5.2	Forschungsleitende Fragestellung	25
2.5.3	Relevanzklärung	25
3	Vorüberlegungen zur Intervention nach Thomas Gordon	27
3.1	Kognitive Entwicklungsstufen nach Piaget	27
3.2	Das moralische Urteil beim Kind nach Piaget	29
3.2.1	Regel – Regelbewusstsein des Kindes	30
3.2.2	Moralischer Realismus und der Zwang der Erwachsenen	31
3.2.3	Die Zusammenarbeit und die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffes	31
3.2.4	Die kindliche Moral und die unterschiedlichen Typen gesellschaftlicher Verbindungen	32
3.3	Kommunikationstheoretische Überlegungen	33
3.3.1	Die nonverbale Kommunikation	33
3.3.2	Die unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation	34
3.3.2.1	Der Sachinhaltsaspekt	35
3.3.2.2	Der Beziehungsaspekt	35
3.3.2.3	Der Selbstoffenbarungsaspekt	35
3.3.2.4	Der Appellaspekt	36
3.4	Konflikte in der Schule nach Rolf Göppel	37
3.4.1	Der Erziehungsauftrag der Schule und seine Umsetzung	37
3.4.2	Die emotionale Intelligenz als Voraussetzung für den pädagogischen Takt	38
3.4.3	Das pädagogische Konfliktgespräch	39
4	Thomas Gordon – Die Lehrer – Schüler Konferenz zur Konfliktlösung in der Schule	41
4.1	Die Beziehung von LehrerIn und SchülerIn	41
4.2	Effektive LehrerInnen – SchülerInnen Beziehung – ein Modell	42
4.3	Das aktive Zuhören des Lehrers/der Lehrerin	43
4.3.1	Anwendungsformen bei Widerstand	45
4.3.2	Anwendungsformen bei unselbstständigen SchülerInnen	45
4.4	Der sechsstufige Problemlösungsprozess	45
5	Die intervenierende Fallstudie	52
5.1	Rahmenbedingungen	53
5.1.1	Die beiden untersuchten Klassen	54
5.2	Darstellung der angewandten Methoden	55
5.2.1	Das problemzentrierte Interview	56

5.2.2	Das Kinderinterview	58
5.2.2.1	Interviewleitfaden der ersten Reihe	61
5.2.2.2	Interviewleitfaden der zweiten Reihe	63
5.2.2.3	Transkription nach Mayring	65
5.2.3	Qualitative Auswertung nach Mayring	66
5.2.3.1	Auswertung der Interviews der ersten Reihe	73
5.2.3.2	Auswertung der Interviews der zweiten Reihe	155
5.2.4	Die videogestützte Beobachtung	232
5.2.4.1	Pausenvideos als Unterstützung der Aussagen der Kinder	234
5.2.4.2	Auswertung der Videos der ersten Reihe	236
5.2.4.3	Auswertung der Videos der zweiten Reihe	245
5.2.5	Die Intervention durch die Lehrkraft	251
5.2.5.1	Drei exemplarische Stundenbilder der Intervention	251
5.2.6	Gegenüberstellung der Kategorien der ersten Interviewreihe und zweiten Interviewreihe zur Ergebnisführung	254
5.2.6.1	Erste Interviewreihe	254
5.2.6.2	Zweite Interviewreihe	256
5.2.6.3	Evaluation mittels Kategorien der Videoanalyse	258
6	Evaluierung der Fallstudie	260
6.1	Veränderungen der Impressionen der SchülerInnen (Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage)	261
7	Resümee	265
9	Abbildungsverzeichnis	270
Anhang		271
I	Benutzte Aktionskarten bei den Interviews	271
II	Einverständniserklärungen	274
III	Abstract	276
IV	Lebenslauf	277

Einleitung

Als praktizierende Sonderschullehrerin in einem Sonderpädagogischen Zentrum in Wien ist die Erfahrung der Autorin der vorliegenden Arbeit jeden Tag, dass und wie wichtig es ist Kindern mit Entwicklungsstörungen, bedingt durch physische und psychische Ursachen, einen geschützten Rahmen und Stabilität im schulischen Alltag zu geben. Besonders kompliziert strukturiert ist hierbei das Feld der großen Pause, welches oftmals mit konfliktbehafteten Situationen von staten geht und auch mit den vorgesehenen ungelösten Konflikten endet. Als Lehrkraft gestaltet es sich schwierig in dem fünfzehn Minuten Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Aufsichtspflicht nachzukommen und dabei die Kinder so zu betreuen, dass jedes seine Pause individuell und ohne grobe Auseinandersetzungen mit anderen Schülerinnen und Schülern genießen kann. Die Verfasserin möchte sich somit in der vorliegenden Diplomarbeit mit diesem Thema auseinandersetzen und versuchen, einen Lösungsansatz zu finden, der die Eigenständigkeit von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Konfliktbewältigung fördert. Dieser Lösungsansatz wird sich an dem Werk Thomas Gordons „Lehrer – Schüler – Konferenz“ orientieren, wobei die Autorin den sechsstufigen Problemlösungsprozess Thomas Gordons praktisch, in den für die Studie ausgewählten Klassen, durchführen wird. Die Kinder sollen somit lernen ihre Impressionen bezüglich Konfliktaufkommen in der großen Pause wahrzunehmen und bei angesprochenen Konflikten bewusst Lösungsstrategien anwenden, die ihnen helfen, in für sie schwierigen Situationen zu reagieren.

In Kapitel 1 wird zunächst auf die allgemeinen im Gesetz festgeschriebenen Rahmenbedingungen von Schulen mit spezieller Schwerpunktsetzung wie auf das Sonderpädagogische Förderzentrum, eingegangen um der Studie auch einen rechtlichen Rahmen zu geben und aufzuzeigen in welchem Handlungsspielraum sich der/die LehrerIn bewegen muss/kann.

Kapitel 2 wird das Konfliktfeld Schule, wieder mit Schwerpunktsetzung Sonderschule, genauer betrachten. Um die Forschungsfrage beantworten zu können und in späterer Folge einen Lösungsansatz aufzuzeigen, muss zunächst definiert werden, welche Verhaltensweisen Konflikte entstehen lassen. Diese werden in den Unterpunkten des besagten Kapitels näher ausgeführt. Weiters wird auch die große Pause im Schulalltag, die das Untersuchungsfeld darstellt, besprochen.

Im Kapitel 3 finden sich vor allem Vorüberlegungen zur Durchführbarkeit der Intervention nach Thomas Gordon wieder. Hierzu werden die kognitiven Entwicklungen der SchülerInnen in der untersuchten Altersgruppe näher beleuchtet um aufzuzeigen, in wie fern sich moralisch verantwortungsvolles Verhalten, sowie Regeln in der untersuchten Alterskohorte umsetzen lassen. Es finden sich in diesem Kapitel auch kommunikationstheoretische

Überlegungen wieder, da sich die Intervention nicht nur auf die kindliche Moral bezieht, sondern auch durch das Medium Sprache vonstattengehen wird. Rolf Göppels Ausführungen, die er in seinem Werk: „Lehrer, Schüler und Konflikte“ darlegt, werden als wichtige Vorüberlegungen dieses Kapitel abschließen und auf das nächstfolgende Kapitel 4 überleiten, in dem nun gezielt das Werk von Thomas Gordon, mit besonderer Betrachtung auf den sechsstufigen Problemlösungsprozess, dargestellt wird.

Das folgende Kapitel 5 beschäftigt sich mit der in der Arbeit angewandten wissenschaftlichen Studie. Zunächst wird die intervenierende Fallstudie im Allgemeinen vorgestellt. Nach dieser Darstellung werden Rahmenbedingungen der untersuchten Schule demonstriert, sowie die beiden zu untersuchenden Klassen mit ihren ProbandInnen näher beleuchtet. Weiters werden exemplarische Stundenbilder der Interventionen beschrieben und besprochen, die Teil des qualitativen Untersuchungsdesigns sind. In diesem Kapitel wird auch näher auf die weiteren Elemente des Untersuchungsdesigns eingegangen, welche das problemzentrierte Kinderinterview und die zur Datensicherung verwendete Videoanalyse umfassen. Das Kapitel beschäftigt sich ferner theoretisch mit der Auswertungsmethode nach Mayring, im Anschluss daran werden die in den Kinderinterviews und Videoanalysen erhobenen Daten nach dieser Methode ausgewertet und dargestellt. Die Kategorienbildung und Verknüpfung des Datenmaterials werden den Großteil dieses Kapitels darstellen und führen zugleich zu Kapitel 6 in dem die Ergebnisse der Intervention, in Bezug auf die vorliegende Fragestellung, analysiert werden.

Abschließend wird Kapitel 7 ein Resümee der Arbeit bilden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen ob die Umsetzung des Konzeptes nach Thomas Gordon (2006) im Rahmen von Schulklassen der Allgemeinen Sonderschule dazu beitragen kann, die Autonomie von Kindern mit Sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Sozialverhaltens, speziell im Bereich der Konfliktlösung, zu fördern.

1 Allgemeine Rahmenbestimmungen

Im ersten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wird, zur umfassenden Betrachtung des Themas, ein Überblick über das Pflichtschulsystem in Österreich gegeben. Dabei wird besonders auf das Sonderschulwesen, explizit auf die Sonderpädagogischen Zentren im Bundesland Wien, Bezug genommen, in dem sich auch die qualitative Studie positioniert. Schwerpunkte sind hier die rechtlichen Bestimmungen des Schulorganisationsgesetzes sowie das Schulpflichtgesetz, welche die äußeren Rahmenbedingungen der Arbeit darstellen.

1.1 Pflichtschulen

Die Pflichtbeschulung in Österreich erstreckt sich über neun zu absolvierende Jahre und gilt für alle Kinder, die dauernd in Österreich leben. Ab dem sechsten Lebensjahr, wobei hier als Stichtag der erste September gilt, ist ein Kind schulpflichtig und hat demnach seine Schulpflicht anzutreten und in der jeweiligen Schule zu absolvieren. Diese Anordnung ist im Schulpflichtgesetz (SchPflG) aufzufinden (vgl. SchPflG Paragraph 1-3, Stand 1.1.2009), ebenfalls finden sich hier dazugehörige Ausnahmefälle (Bundesgesetz von 1985). Aufgaben, sowie die Gliederung der österreichischen Schule, werden im Schulorganisationsgesetz (SchOG) ausgewiesen. Hierbei erhalten alle Schulen folgende Aufgabe:

„§ 2. (1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschen mitwirken.“ (SchOG Paragraph 2 Abs. 1, Stand 1.1.2009)

Diese im Schulorganisationsgesetz (SchOG) dargelegten Aufgaben sollen in verschiedenen Schulformen ihre Erfüllung finden. Die Schulorganisation in Österreich, in der Kinder und Jugendliche zumindest ihre Schulpflicht zu absolvieren haben, charakterisiert sich in zwei Gliederungspunkten, nämlich erstens nach dem der Bildungshöhe und zweitens nach dem des Bildungsinhaltes (vgl. SchOG Paragraph 2 Abs. 2, Stand 1.1.2009).

Unter der Bildungshöhe wird die Aufspaltung in Primarschulen, Sekundarschulen und Akademien verstanden, währenddessen sich die Aufteilung nach dem Bildungsinhalt nach allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen vollzieht (vgl. SchOG Paragraph 2 Abs. 3, Stand 1.1.2009).

Unter allgemeinbildenden Pflichtschulen versteht die österreichische Rechtsverfassung Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen sowie Polytechnischen Schulen. Jedes in Österreich länger lebende Kind hat somit die Verpflichtung neun Jahre in einer allgemeinbildenden Pflichtschule zu absolvieren (vgl. SchOG Paragraph 3 Abs. 2, Stand 1.1.2009).

1.1.1 Die Allgemeine Sonderschule mit Schwerpunktsetzung des Bundeslandes Wien

Wie im vorhergehenden Unterkapitel schon angedeutet wurde, befindet sich die Sonderschule somit im Rahmen der allgemeinen Pflichtschule und spaltet sich nach dem Bildungsinhalt in den Primarschulbereich, hier wird die Beschulung bis zur vierten Klasse Sonderschule verstanden und Sekundarschulbereich, zu diesem zählen unter anderem auch Hauptschule, Polytechnikum, mittlere Schulen, höhere Schulen, Berufsschulen..., auf (vgl. SchOG Paragraph 2 Abs. 3, Stand 1.1. 2009).

Der Aufbau der Sonderschule findet sich im Paragraphen 24 des Schulorganisationsgesetzes wieder und ist für alle Sonderschulen bundeslandunabhängig anzuwenden (vgl. SchOG Paragraph 24 Abs. 1 – 4, Stand 1.1.2009).

„ § 22. Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten...“ (SchOG Paragraph 22, Stand 1.1. 2009)

Ein/e Schüler/in absolviert dann die vorgegebene Schulpflicht in einer Sonderschule, wenn der Bezirksschulrat, in Wien der Stadtschulrat, den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) ausgesprochen hat. SPF für ein Kind kann durch einen Antrag von Lehrkräften oder von den Erziehungsberechtigten selbst gestellt werden „...sofern dieses infolge physischer

und psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist....“ (SchPflG Paragraph 8 Abs. 1, Stand 1.1.2009)

Im Bundesgesetzblatt des Schulorganisationsgesetzes wird zwischen neun verschiedenen Sonderschultypen unterschieden, die sich in ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung charakterisieren. Diese Organisationsform der Sonderschule findet in Paragraph 25 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) seine Berechtigung:

„...(2) Folgende Arten von Sonderschulen kommen in Betracht:

- a) Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder);
- b) Sonderschule für körperbehinderte Kinder;
- c) Sonderschule für sprachgestörte Kinder;
- d) Sonderschule für schwerhörige Kinder;
- e) Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung); (...)
- f) Sonderschule für sehbehinderte Kinder; (...)
- g) Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut);
- h) Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder), (...)
- i) Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder.... „ (SchOG Paragraph 25 Abs. 2, Stand 1.1.2009)

1.1.2 Das Sonderpädagogische Zentrum mit Schwerpunktsetzung des Bundeslandes Wien

Ein Sonderpädagogischen Zentrum, kurz SPZ (ebenfalls im Schulorganisationsgesetz festgelegt), charakterisiert sich folgendermaßen:

„§ 27a. Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, daß Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können.

(2) Der Landesschulrat (Kollegium) hat auf Antrag des Bezirksschulrates bestimmte Sonderschulen als Sonderpädagogische Zentren festzulegen. Vor der Festlegung ist das Einvernehmen mit dem Schulerhalter herzustellen. Sollte in einem Schulbezirk keine geeignete Sonderschule bestehen, so sind die Aufgaben des Sonderpädagogischen Zentrums vom Bezirksschulrat wahrzunehmen. (...)

(3) Landeslehrer, die an allgemeinbildenden Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich eingesetzt werden, sind durch Sonderpädagogische Zentren zu betreuen. (...)“ (SchOG Paragraph 27 Abs. 1, Stand 1.1.2009).

Sander schreibt in einem Artikel in dem Sammelwerk von Bundschuh „Wörterbuch Heilpädagogik“: *„Förderzentrum ist eine Sammelbezeichnung für die verschiedenen Varianten einer neueren Organisationsform sonderpädagogischer Förderung hauptsächlich im Schulalter. Andere Bezeichnungen sind z.B.: ‚Sonderpädagogisches Förderzentrum‘ (...), ‚Sonderpädagogisches Beratungs- und Förderzentrum‘ (...), ‚Sonderpädagogisches Zentrum‘ (...), ‚Kompetenzzentrum‘ (...)¹ (Sander 2007, S. 84ff)*

Dabei ist anzumerken, dass die Organisationsform Sonderpädagogischer Zentren einerseits nicht eindeutig dargelegt ist, andererseits auch nicht festgelegt ist, welche SchülerInnen mit welchen Beeinträchtigungen gefördert werden. Durch die bestehende Integrationsdiskussion wird versucht, SchülerInnen nicht auszusondern. Dabei stellen Sonderpädagogische Zentren eine Hilfe dar, da ihnen die Auffassung zu Grunde liegt, Schüler/innen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf möglichst wohnortnah an Regelschulen integrativ zu beschulen, die Koordination und Kommunikation wird dabei vom SPZ getätigt, im Sinne der pädagogischen Hilfe. Sonderpädagogische Zentren können als eigenständige Abteilungen in bereits vorhandenen Sonderschulen entstehen, es können aber auch bestehende Sonderschulen in SPZs umbenannt werden. Eine ambulante Variante, in der es keine eigenen Klassen gibt, sondern der Einzugsbereich der Regelschulen betreut wird, ist ebenso möglich, wie ganz neu gegründete Förderzentren zeigen. Letzteres wird, laut Sander, als beste Variante gesehen die Aufgabenbereiche des SPZs umzusetzen. Es besteht eine Differenzierung von Bundesland und Ort des Zentrums. Ihnen allen gemein ist jedoch, dass versucht wird, die Kinder möglichst nicht aus dem Regelschulwesen auszusondern oder wieder zu integrieren (vgl. Sander 2007, S. 84ff).

Sonderpädagogische Zentren wurden in Wien in nahezu allen Bezirken eröffnet. Diese regionalen Zentren sind oftmals auch Sonderschulstandorte. Bei den überregional errichteten SPZs handelt es sich um die Koordination von sinnes- und körperbeeinträchtigten, sowie geistig beeinträchtigten SchülerInnen. SPZs für integrative Betreuung sind in Wien ebenfalls überregionale Zentren. Deren Aufgabe ist es SchülerInnen mit emotional/sozialen Beeinträchtigungen zu betreuen und somit flächendeckende *„psychosoziale Betreuung aller Wiener Volks-, Haupt- und Sonderschulen“ (Stadtschulrat für Wien, online, 23.3.2010)* zu gewährleisten.

¹ Das eben angeführte Zitat ist eine Situationsbeschreibung von Förderzentren in der Bundesrepublik Deutschland. Auf Grund der Vergleichbarkeit dieser Organisationsform in Bezug auf das österreichische Sonderschulwesen ist inhaltlich keine Einschränkung vorzunehmen.

Das Sonderpädagogische Zentrum, in welchem die vorliegende Studie durchgeführt wird, befindet sich im 17. Inspektionsbezirk (23 Wiener Gemeindebezirk) und entspricht dem oben genannten Typ des regionalen Zentrums mit angeschlossener Sonderschule. Der Leitung obliegt ebenfalls die Koordination und Betreuung integrativ zu beschulender Schüler/innen. Diese Schüler/innen haben einen Sonderpädagogischen Förderbedarf und werden an Regelschulen im zuständigen Inspektionsbezirk durch Sonderschullehrer beschult. Die vorliegende Studie wird sich jedoch nicht mit dem integrativen Bereich des SPZs, sondern mit der angeschlossenen Sonderschule beschäftigen.

Nachdem im vorangehenden Kapitel 1 die rechtlichen und allgemeinen Rahmenbedingungen der Schulen, speziell der SPZs in Wien, geklärt wurden, wird im folgenden Kapitel 2 auf das Konfliktfeld Schule näher eingegangen. Bevor das Konfliktfeld Sonderschule konkretisiert wird, werden hier zunächst häufige Aggressionsformen, Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule bzw. im Unterricht aufgezeigt.

2 Das unvermeidbare Konfliktfeld Schule

Die Schule, als Institution, kann als ein komplexes gesellschaftliches System gesehen werden, in dem es auf Grund der miteinander agierenden Menschen häufig zu Konflikten kommen kann. Die Schule ist ein System, an dem nicht nur SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen ihr Interesse bekunden, sondern die Gesellschaft an sich ist an der Heranbildung einer neuen leistungsfähigen Generation interessiert (vgl. Hadriga 1991, S. 9). Besagte Konflikte entstehen oftmals durch Spannungen, die sich auf Meinungsgegensätzen der Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und gesamtgesellschaftliche aufbauen. „... *Persönlichkeiten, auf Lehrer- wie Schülerseite, treffen in einem genau festgelegten zeitlichen Rahmen an einem institutionellen Ort des Lehrens und Lernens zusammen. Jeder an der Schule Beteiligte hat eigene ontogenetische Erfahrungen.*“ (Seibert 1998, S. 14) Beteiligte AkteureInnen mussten in den vergangenen Jahrzehnten einen großen inneren Wandel bezüglich Einstellungen, Werte, Erziehungsmittel...vollziehen (vgl. Hadriga 1991, S. 9 – 11).

Obwohl Schule ein gesellschaftliches System darstellt, gelten in ihr Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die außerhalb des Systems geringere oder gar keine Bedeutung finden. So kann es sein, dass Regeln verschiedener Schulstandorte variieren. Es ist generell ein schwieriges Unterfangen allgemein gültige Aussagen/Definitionen über „Schule als Konfliktfeld“ zu tätigen, da zwar Konflikte allgemeine Aspekte aufweisen, sich jedoch immer für jeden einzelnen Beteiligten in einer anderen Ausprägungsform zeigen (vgl. Hadriga 1991, S. 12f).

Das Entstehen von Konflikten wird in der Literatur vielen Faktoren u.a.: Autoritätsproblemen (wie die Annahme der Regeln und Normen des Lehrers/ der Lehrerin durch den SchülerInnen), Kommunikationsproblemen der Beteiligten (vgl. Seibert 1998, Heckt 2006) und Beziehungsproblemen der agierenden Personen (vgl. Gordon 2006) zugeschrieben.

Viele Fehlformen des Verhaltens können auf Aggressionsformen, welche häufig in schulischen Institutionen auftreten und beobachtet werden, zurückgeführt werden (vgl. Hadriga 1991, S. 19). Weiters sind Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht (vgl. Seibert 1998, S. 23) und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Jeske 1981, S. 17) für Konflikte innerhalb der Schule ausschlaggebend. Auf diese meist unerwünschten Verhaltensweisen wird in den nachfolgenden Unterpunkten noch genauer eingegangen.

Im besonderen Fall der Allgemeinen Sonderschule formen sich oftmals zusätzliche Konfliktfelder, die im Unterkapitel 2.4 aufgezeigt werden. Die große Pause als eigenständiges konfliktreiches Feld findet jedoch in keiner der bearbeiteten Literatur einen auszuweisenden Stellwert. Dieser Umstand, der die Autorin schlussendlich zu diesem

Forschungsvorhaben angeregt hat, wird im Unterpunkt 2.2.1 nähere Betrachtung finden und schließlich an Hand der Gesetzeslage, die große Pause betreffend, analysiert.

2.1 Häufige Aggressionsformen in der Institution Schule

Konflikte und konfliktbehaftete Situationen entstehen in der Schule vor allem durch Aggression, beziehungsweise aggressives Verhalten. Ein gewisses Aggressionspotential ist jedem Menschen inne (vgl. Hadriga 1991, S.20 – 25).

„Das Ausbrechen der verschiedensten Aggressionen ist häufig mit Gefühlen verbunden. Hassgefühle bis zu Ängsten differenziertester Art, ja sogar Spaß an manchen Tätigkeiten und jugendlicher Übermut rufen aggressive Attacken hervor, die zunächst vielleicht harmlos beginnen, aber leicht in Bössartigkeiten eskalieren.“ (Hadriga 1991, S. 22)

So kann es vorkommen, dass gerade in einer sehr spaßvollen Einheit, wie in der großen Pause, Konflikte zwischen SchülerInnen entstehen. Auf die große Pause als Konfliktfeld wird später noch genauer eingegangen.

Wie schon am Beginn kurz aufgezeigt wurde, sind Aggressionen in allen Lebensbereichen vorzufinden. In der Schule selbst können Aggressionen nicht nur zwischen den SchülerInnen entstehen, sondern andere AkteureInnen wie Eltern und LehrerInnen können bei SchülerInnen Aggressionen bewirken oder hervorrufen (vgl. Hadriga 1991, S. 21).

Da sich die vorliegende Arbeit vorwiegend mit dem Konfliktaufkommen der SchülerInnen untereinander beschäftigt, wird im Folgenden näher auf das Aggressionsaufkommen in Beziehungen zu Gleichaltrigen, in besonderem Maße auf den Aspekt der kollektiven Aggressivität, eingegangen.

Gesellschaftliche Organisationen, wie auch die Institution Schule, weisen zwei Typen von Ordnung auf:

„

- *Die formelle Ordnung. Sie dient dem Erzielen des Arbeitsertrages.*
- *Die informelle Ordnung. Sie ist das Netz persönlicher Beziehungen, die sich unter der Decke der formellen Ordnung entwickelt. Es dient dem Schutz der Gruppe nach außen sowie der Sicherung des Zusammenlebens.“ (Schenk-Danzinger 2002, S. 230)*

Die formelle Ordnung stellt in der Schule zum Beispiel der Lehrplan oder die Schulordnung dar, während die informelle Ordnung erst ab der dritten Klasse bis hin zur Pubertät an Bedeutung gewinnt (vgl. Schenk-Danzinger 2002, S. 231). Sie ist entscheidend für das soziale Leben des/der Schüler/in und charakterisiert sich durch folgende Eigenschaften:

- *„Eine vertikale Gliederung im Sinne einer Rangordnung*
- *Eine horizontale Gliederung nach dem Grad der sozialen Integration. Man unterscheidet Kern-, Mitte-, Rand- und Außenstehende...*
- *... Im Rahmen der informellen Ordnung bildet sich ein für alle verbindliches Wertesystem heraus, welches das Zusammenleben sichert...*
- *... Es entsteht auch eine öffentliche Meinung, mit der man sich identifizieren muss, will man dazu gehören...*
- *... Im Rahmen der informellen Ordnungen kommt es erstmals zur kollektiven Aggressivität. Gruppen, die sich um eine Führerin/ einen Führer bilden, oder dokumentieren, dass sie eine feindselige Haltung gegen andere Gruppen einnehmen. Es handelt sich dabei um eine vorwiegend formale Aggressionshaltung, denn die Aggression hat meist keinen echten Grund. Es kommt vor, dass Schule gegen Schule kämpft, Klasse gegen Klasse, aber es kann sich auch eine Gruppe gegen einen Einzelnen wenden, der irgendwie anders ist. Untersuchungen zeigen, dass der Grad der Aggressivität in der informellen Ordnung im hohen Maß vom Führungsstil der LehrerInnen abzuhängen scheint...“ (Schenk-Danzinger 2001, S. 231)*
- *Jede/r Schüler/in möchte einen guten Platz in dieser Rangordnung für sich inne wissen, so kann es auch zu Auseinandersetzungen kommen. Diese werden bei Jungen anders ausgetragen als bei Mädchen, jedoch ist beiden Geschlechtern gemein, dass diese besagten Kämpfe immer vor Dritten stattfinden, sonst hat der erstrebte Sieg keinen Sinn (vgl. Schenk-Danzinger 2001, S. 231f).*
- *„Es gibt verschiedene Rivalitätsebenen, denn die Rollen, die man in der Klasse spielen kann, haben sehr verschiedenes Prestige. Zu den Stärksten der Klasse zu gehören bringt mehr Ansehen als Besitz eines trendigen Objekts, und dies gilt wieder mehr als Gunst von Lehrerinnen, Kinder, die sich auf keiner der Rivalitätsebenen durchsetzen können, ziehen sich ganz von der Gemeinschaft zurück oder glauben, ihren Rangplatz durch auffälliges Verhalten in der Klasse oder durch Geschenke etc. zu verbessern.“ (Schenk-Danzinger 2001, S. 232)*

Somit kann gesagt werden, dass aggressives Verhalten in der Schule abhängig von dem Führungsstil der Lehrkraft ist, dass aggressive Auseinandersetzungen vor Dritten stattfinden um eine hierarchische Rangordnung zu sichern und dass Schüler/innen, die meist keinen

Rangplatz in dieser selbst organisierten Wertehierarchie finden, durch auffälliges Verhalten sich selbst in der Beziehung zu Gleichaltrigen positionieren wollen. Diese von Schenk-Danzinger aufgezeigten Merkmale lassen sich auch auf das Konfliktfeld der großen Pause übertragen, wie im Kapitel der Interviewauswertung 6.3.1 und 6.3.2 zu erkennen sein wird.

Es stellt sich nun jedoch die Frage, wie sich Aggression und in deren Folge aggressives Verhalten unabhängig vom Alter der aggressiven Person definieren? Bundschuh hat in seinem Wörterbuch der Sonder- und Heilpädagogik folgende Definition angeführt:

„... Dennoch gehört Aggression als Ausdrucksverhalten zunächst zum natürlichen und normalen Verhaltensrepertoire des Menschen und umfasst als Konstrukt emotionale Tendenzen, wie z.B. Ärger, Wut, Zorn, Hass oder Angst in Verbindung mit Kognition und sozialen Prozessen sowie psychomotorischen Aktionen bzw. Reaktionen. Erst wenn Handlungen die tolerierbaren und zum Teil normativ bedingten Bewertungsgrenzen überschreiten (-> Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten) wird die Aggression prägnant...“ (Bundschuh 2007, S. 11).

Aggressionen können durch unterschiedliche Faktoren hervorgerufen werden. Frustration, aber auch Eifersucht, Angriffe oder Beleidigungen zählen zu jenen Faktoren, welche als Ursache für das Aufkommen aggressiver Gefühle in der Fachwelt angesehen werden (vgl. Hadriga 1991, S. 21).

Auch die Lehrkraft selbst kann bei SchülerInnen einen aggressiven Zustand bewirken, da es für sie nicht immer möglich ist private Lebensbereiche auszuklammern und den SchülerInnen die Aufmerksamkeit für ihre Bedürfnislage zu schenken. Hierbei kann es auch zu einer Übertragung der Aggression auf den/die Schüler/in durch den/die Lehrer/in selbst kommen (vgl. Hadriga 1991, S. 26 – 33).

Wird Aggression aus tiefenpsychologischer Sicht betrachtet, muss diese in einem Zusammenhang mit Angst gesehen werden. Schon in frühester Kindheit muss sich das betroffene Kind mit Ängsten, wie der Achtmonatangst, der Trennungsangst, Umweltangst, Sozialisationsangst,... auseinandersetzen. Diese Ängste prägen unsere Verhaltensweisen und wirken sich auf die spätere Lebensbewältigung maßgeblich aus (vgl. Hadriga 1991, S. 43).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden noch weitere Auslösefaktoren für Aggressionen im Allgemeinen und im Zusammenhang mit schulischen Interaktionen diskutiert (vgl. Hadriga 1991, S.44; Neumann 1982, S. 90 – 92, Schraut 1994a, S. 42; Schraut 1994b, S. 74, Schraut (1994c) S.121, Schraut (1994d) S.150, Schraut (1994e) S.171). Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf nicht weiter eingegangen werden um die Fokussierung nicht aufzugeben. *„Ohne manche Ängste, aus Minderwertigkeitsbewußtsein entsprungen, gäbe es weniger Aggressionen, Konflikte und unkontrollierbare Verhaltensweisen.“ (Hadriga 1991, S. 44)*

Ausgelegt auf die Schule hat dieser Umstand eine wesentliche Bedeutung und ist für die Lehrkraft in ihrer sozialen Interaktion mit den SchülerInnen als handlungsdominant zu sehen.

Es gibt noch unzählige andere Auslösefaktoren für Aggressionsformen im schulischen Bereich, auf die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann, da sonst der Rahmen überschritten wird.

2.2 Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht

Erziehungsschwierigkeiten in der Schule und im Unterricht stellen ein Problem dar, mit dem sich unzählige TheoretikerInnen auseinandersetzen, auch um diese Problematik in der Praxis bewältigen zu können. Viele, vor allem systemische Faktoren, werden als Ursache dieser Schwierigkeiten angegeben. So kann der Grund die Institution Schule selbst sein, das miteinander kommunizieren von Schule und Elternhaus, das Interaktionsverhältnis von LehrerInnen-SchülerInnen-MitschülerInnen, oder auch die neuen Umstände in denen Kinder groß werden und auf die die Schule zu langsam oder nicht reagiert (vgl. Hadriga 1991, S. 13).

Seibert plädiert unter anderem dafür, Kindern beim Erreichen von Kompetenzen zu Konfliktlösungen zu unterstützen umso auch Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht zu bewältigen (vgl. Seibert 1998, S. 15). Dabei wird unter Erziehungsschwierigkeiten nach Braun-Scharm *„ein komplexes Muster von Störungen des Kindes- und Jugendalters mit verschiedensten Ursachen, Ausprägungen und Folgeerscheinungen...“* (Braun-Scharm 1991, S. 71) verstanden. Für ihn lassen sich Erziehungsschwierigkeiten auf keinen bestimmt festgelegten Schultyp auslegen oder stellen eine grobe Benachteiligung sowie Beeinträchtigung dar.

Dabei können Erziehungsschwierigkeiten auch durch Aspekte, wie zum Beispiel verminderte kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, hervorgerufen werden. Als lernbeeinträchtigte Kinder werden solche angesehen, deren Intelligenzquotient sich im Bereich 70 – 90 bewegt. Diese Kinder benötigen individuelle Lernförderung (vgl. Braun Scharm 1991, S. 72). Nach der ICD-10-GM (*„ICD, engl. International Classification of Diseases...10 Version...GM German Modification“*) (Fornfeld 2009, S. 66) von 2009 werden Entwicklungsstörungen (F80 – F89) unter der Codierung F81 folgendermaßen beschrieben: *„Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach die Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen, es ist auch nicht*

allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder –krankheit aufzufassen.“ (ICD-10-GM-2009, online, 12.7.2010)

Unter der Codierung F81.9 finden sich Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, die nicht näher bezeichnet werden, wie die der Lernbehinderung oder die der Lernstörung. (vgl. ebd.) Somit wird im Bereich der Entwicklungsverzögerungen, der neueren Literatur nach zu schließen, die Lernbeeinträchtigung nicht mehr nach dem Intelligenzquotienten erschlossen und eingeteilt, sehr wohl jedoch die Intelligenzstörungen. An Hand der folgenden Tabelle ist eine mögliche Einteilung der Varianzzonen der Intelligenzquotienten an Hand des Intelligenzquotienten ersichtlich:

Codierung der ICD-10	Grad der Intelligenzminderung	IQ-Wert Intelligenzalter bei Erwachsenen (IA)
F 70.0 – F 70.9	Leichte Intelligenzminderung (leichte geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 50–69 IA von 9 bis unter 12 Jahren
F 71.0 – F 71.9	Mittelgradige Intelligenzminderung (mittelgradige geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 35–49 IA von 6 bis unter 9 Jahren
F 72.0 – F 72.9	Schwere Intelligenzminderung (schwere geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 20–34 IA von 3 bis unter 6 Jahren
F 73.0 – F 73.9	Schwerste Intelligenzminderung (schwerste geistige Behinderung)	IQ unter 20 IA unter 3 Jahren

ABBILDUNG 1: IQ Tabelle nach ICD-10-GM-2009: Fornfeld 2009, S. 67

Erziehungsschwierigkeiten können auch durch sogenannte „*umschriebene Entwicklungsstörungen*“ (Braun Scharm 1991, S. 74), wie Legasthenie, auftreten. Weiters sind das hyperkinetische Syndrom, welches Konzentrationsstörungen durch motorische Unruhe verursacht, Schuleschwänzen und Schulängste, sowie emotionale Störungen bei Jugendlichen, psychiatrische Störungen und epochale Faktoren zu nennen. Unter epochale Faktoren wird verstanden, dass jeder Zeitraum in dem ein Kind groß wird, seine eigenen speziellen Hürden aufweist. Zu diesen epochalen Faktoren zählen unter anderem Computer, Fernsehen, erhöhte Scheidungsrate... (vgl. Braun Scharm 1991, S. 73 – 83).

Braun Scharm merkt ebenfalls an, dass jugendpsychiatrische Störungen und Belastungen von Kindern, die oftmals zu Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht führen, zu wenig

Beachtung finden. Nur durch interdisziplinäres Handeln kann bei dieser Ausprägungsform der Erziehungsschwierigkeit im Unterricht auf LehrerInnen- und SchülerInnenseite vieles verbessert werden (vgl. Braun Scharm 1991, S. 82).

Dem/der LehrerIn obliegt somit eine sehr schwierige Aufgabe. Er/sie muss den gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen, dabei eigenständig persönliche Handlungskompetenz aufweisen und pädagogisch auf schwierige Situationen in kontinuierlicher diagnostischer Art und Weise reagieren. Dieser Umstand kann zu Konflikten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen führen und den Interaktionsprozess der beiden Gruppen maßgeblich negativ beeinflussen (vgl. Seibert 1991, S. 29ff). Beziehungsstörungen können aber auch durch eine ethnologische Komponente entstehen. Hier werden nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund angesprochen, sondern auch sogenannte Subkulturen eines Landes, da das System der öffentlichen Schule auf eine breite Mittelschicht abzielt. Die Erziehungsschwierigkeit als solche stellt einen sehr individuell geprägten Begriff dar. Erziehung rückt erst dann richtig ins Bewusstsein des/der Erziehers/in, wenn Konflikte und Probleme auftreten und die gewohnte Routine unterbrochen wird (vgl. Czerwenka 1991, S. 105).

Auch der Erziehungsauftrag, dem der Lehrer/die Lehrerin unterstellt wird, ist durch die Schule institutionell gebunden und auszulegen. *„Die Erziehungsbemühungen von Lehrerinnen und Lehrern, unter dem Attribut des Konfliktes, des Problems oder der Schwierigkeit unterliegen also bestimmten Bedingungen, nämlich denen der Aufgaben der öffentlichen Schule, der Erziehung im Verbund oder und der Gruppe bzw. Klasse, der Einschränkung, daß Pädagogik etwas anderes bedeutet als Therapie,...“* (Czerwenka 1991, S. 106)

Seibert gibt in seinen Ausführungen an eine gemeinsame Konfliktlösung anzustreben und einen Lebensraum Schule zu schaffen in dem *„Gesprächskultur, Lernkultur, Streitkultur“* (Seibert 1991, S. 38) Einklang finden.

2.3 Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Verhaltensauffällige SchülerInnen sowie Schule in Kombination mit dem verhaltensauffälligen Schüler/ der verhaltensauffälligen Schülerin sind Themenbereiche, welche die Pädagogik seit vielen Jahren beschäftigen. Die „verhaltensauffälligen“ Schüler/Schülerinnen in der Regelschule, Konsequenzen für das Klassenklima, Schulversuche, Interventionen durch Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen, aber auch die Schule als Konfliktfeld, sind Inhalte der frühen bis späten Neunziger (Schulversuche zu diesem Thema gab es schon davor). Die Schule ist eine Institution, in der ein Konfliktfeld

immer präsent ist, fernab des schwierigen Schülers/ der schwierigen Schülerin oder der Konflikte unter den Schülern/ Schülerinnen, da es sich in dem System Schule um ein kompliziertes Zusammenspiel von SchülerInnen – LehrerInnen – Eltern-DirektorIn handelt (vgl. Hadriga 1991; Jeske 1981; Datler 1987).

Bleidick charakterisiert verhaltensauffällige Kinder wie folgt: *„Kinder sind erziehungsschwierig (schwererziehbar), wenn sie durch auffälliges Verhalten von der Durchschnittsbreite der erzieherischen Erwartungsvorstellung hinsichtlich ihrer durchgängigen Aktivität und Reagibilität abweichen“* (Bleidick 1968, S. 228).

Doch was ist die Ätiologie hinter diesem Verhaltensmuster? Grundlegend werden sieben Sichtweisen unterschieden, die zum Symptom der Erziehungsschwierigkeit führen:

„

1. *physischer/medizinischer Aspekt,*
2. *psychologischer Aspekt,*
3. *psychiatrischer Aspekt,*
4. *ökologischer Aspekt,*
5. *architektonischer Aspekt*
6. *soziologischer Aspekt,*
7. *kommunikativer/ interaktionistischer Aspekt“* (Jeske 1981, S. 20)

Es wird aus medizinischer Sicht angenommen, dass bei 10 bis 12 Prozent der Kinder, die als verhaltensauffällig betitelt werden, endogene Faktoren wie *„1. Organische Schäden vor, während oder nach der Geburt, 2. Organische Erkrankungen, 3. Hirnschädigungen“* (Jeske 1981, S. 17) zugrunde liegen.

Die psychologische Denkweise postuliert, dass Verhaltensauffälligkeit, genauso wie andere Verhaltensweisen, ein erlerntes Phänomen ist. Doch auch Störungsfaktoren durch die Umwelt (exogene Sichtweise) können zu dem Störungsbild des verhaltensauffälligen Schülers/in führen. In institutionalisierten Feldern, wie das der Schule, herrscht eine klare Rangordnung. Schwächer Gruppenmitglieder flüchten sich aus Angst vor Sanktionen in eine Verhaltensauffälligkeit, auch um ein fixer Teil einer Peer Group darzustellen. Bei Erziehungsschwierigkeiten im engen Familienfeld können SchülerInnen durch Verhaltensauffälligkeiten herausstechen (Wohnverhältnisse, Größe der Familie, Schwierigkeiten finanzieller Art). Weiters können das Fehlverhalten von Erziehungspersonen oder einfach die Ablehnung von Regeln durch das Kind mögliche Ursachen für den/die verhaltensauffällig/e SchülerIn darstellen. Desgleichen kann eine solche Verhaltensweise auch durch Fehlbeziehungen innerhalb der Familie- eines Familienpartes oder mehrerer zu Stande kommen, wenn diese ihre Bedürfnisbefriedigung auf Kosten anderer durchsetzen (vgl. Jeske 1981, S.17 – 20).

Werner Jeske sieht einen der Hauptfaktoren für Verhaltensauffälligkeit in sogenannten Erziehungsmängeln durch die Familie selbst. Diese können „mit dem Schlagwort der soziokulturellen Deprivation erfaßt werden...“ (Jeske 1981, S. 21)

2.4 Konfliktfeld Sonderschule

Durch begrüßenswerte Integrationsmodelle in Österreich findet die Sonderschule, insbesondere die große Pause als Konfliktherd, in aktuellen pädagogischen Diskursen wenig Beachtung. Die Literatur bezieht sich ausschließlich auf die Regelschule, Integrationsmodelle (von schwierigen Schülern/ schwierigen Schülerinnen in der Regelschule) oder auf Schulversuche (vgl. Gordon 2006, Heckt/Krause/Jürgens 2006, Hadriga 1991, Datler 1987, Jeske 1981).

In der Literatur wird die Unterrichtspause als Konfliktherd in Sonderschulen wenig bedacht, die vorliegende Arbeit wird sich auch deshalb nur auf das Feld der Sonderschule beziehen.

Natürlich ist das Inklusionskonzept eine wünschenswerte Maßnahme für möglichst viele Kinder und die Autorin ist sich der vorherrschenden Relevanzdiskussion bewusst. Aber dieses Konzept differenziert betrachtet werden und Kinder, die sich in einer Allgemeinen Sonderschule befinden, dürfen nicht auf Grund der vorherrschenden wissenschaftlichen Diskussion ihr Recht auf Berücksichtigung ihrer Situation verlieren.

In der vorliegenden Studie (Kapitel 5 und 6) werden ausschließlich Kinder berücksichtigt, die physische und kognitive Entwicklungsrückstände aufweisen und eine Allgemeine Sonderschule (in diesem konkreten Fall ein Sonderpädagogisches Zentrum) besuchen.

Am Beispiel der gewählten Klassen des Sonderpädagogischen Zentrums (SPZs) wird untersucht, welche Impressionen von Konflikten Sonderschulkinder in der Pause haben und ob diese durch gezielte Intervention verändert werden können. Konfliktreiche Situationen sind in Sonderpädagogischen Zentren auch durch das vermehrte Aufeinandertreffen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, ethnischen Zugehörigkeiten, Religionen, Altersgruppen..., ständig zu finden. Gerade in der Pausensituation, die durch die PädagogenInnen meist nicht geleitet, sondern nur beaufsichtigt wird, treten Konflikte auf, wie auch schon im Problemaufriss an Hand der Gesetzeslage und Ausführungen des Sonderschullehrplans dargestellt wurde.

Ob es nun möglich ist, Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf durch gezielte Intervention anzuleiten selbst in konfliktreichen Situationen Lösungswege zu finden und diese umzusetzen, ist eine Fragestellung, die sich im Heil- und Integrativen Bereich der Pädagogik verankern lässt.

In der Präambel des Allgemeinen Sonderschullehrplans von 2008 ist bezüglich der Frage der Befähigung der Kinder zur Autonomie folgendes nachzulesen: *„Ziel der Schule ist die Entwicklung und Förderung individueller Begabungen und Möglichkeiten. Wesentliche Bedeutung kommt dem Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen zu, sowie der Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren und Strategien zur Konfliktbewältigung zu erwerben.“* (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, S. 1, 26.12.2009).

Förderung von Autonomie von Menschen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine Frage, die die Sonder- und Heilpädagogik schon über viele Jahre hinweg beschäftigt. (siehe u.a: Theunissen 1995, Hofman 1994).

Obwohl sich die Autorin der Inklusions- beziehungsweise der Integrationsdiskussion bewusst ist, wird die Untersuchung ganz gezielt in einer Sonderschule durchgeführt, da es in Wien nach wie vor Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren gibt. Die Schüler/innen einer Sonderschule und eines SPzs sind Kinder, die ebenfalls Anspruch darauf haben, dass ihre vorherrschende Situation erforscht und gegebenenfalls verbessert wird.

2.4.1 Die Positionierung der großen Pause im Schul- und Lehralltag der Allgemeinen Sonderschule

In diesem Kapitel der Arbeit wird aufgezeigt, dass sich die Literatur zwar sehr wohl mit dem Themenfeld Konflikte und Schule auseinandersetzt, Konflikte unter Schülern/innen, die nicht während einer formellen Schulphase entstehen, wie zum Beispiel in der großen Pause, werden jedoch in der Literatur wissenschaftlich noch kaum bedacht. Es konnte lediglich ein Erziehungsratgeber zu dem besagten Thema gefunden werden: „Vor der großen Pause habe ich richtig Angst“ von Wöbken-Ekert (1998).

Wie im Unterpunkt 2.2.2 nachzulesen, findet sich nur ein Gesetzesartikel zur Pausengestaltung in der Sonderschule in Bezug auf Schüler/innen, jedoch ist dieser kaum ausgeführt und didaktisch nicht verwertbar. Hieraus resultiert auch die aufzuzeigende Forschungslücke, denn über die Schule als Konfliktfeld gibt es bereits Ausführungen u.a. von Franz Hadriga sowie von Werner Jeske (siehe Unterpunkt 2.1-2.3). Diese beziehen sich jedoch vorwiegend auf die Regelschule sowie auf die Schule im Allgemeinen und sind schon über zwei Jahrzehnte alt. Zu dem Thema Konfliktbewältigung und Konfliktlösung erschienen gerade in den letzten Jahren zahlreiche Werke, die sich jedoch ebenfalls in ihren Ausführungen auf Regelschulklassen oder aber auch rein auf die „verhaltensauffälligen“ Schüler/Schülerinnen konzentrieren (u.a. Reiser 2007, Glöckel 2000).

Im letzten Jahrzehnt ist die Frage des schwierigen Schülers/ der schwierigen Schülerin in der Schule nicht mehr tonangebend, sondern das Interesse begründet sich maßgeblich in der schwierigen Konstellation der „Spieler/Spielerinnen“ einer Schule, wobei durch Instruktionen seitens Pädagogen/innen und Psychologen/innen (vgl. Göppel 2007; Gordon 2006) gezieltes „Konfliktmanagement“ von Lehrern/innen mit Schülern/innen angeboten wird. Hier wird der Fokus vor allem auf schulische Gewaltprävention, klare Regelvorgaben, Förderung der Basiskompetenzen, wie die der emotionalen Intelligenz (Impulskontrolle, Empathie...), gelegt (vgl. Göppel 2007, S. 104 – 122). Diese Instruktionen basieren auf dem Training zur Bewältigung sozialer Konflikte durch angemessene Kommunikation und Kooperation zwischen LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern... Diese Aspekte werden gerade um die Jahrtausendwende als Schlüsselkompetenz der Konfliktlösung propagiert (vgl. Heckt 2006).

Die große Pause als Konfliktfeld bildet jedoch in all diesen Werken eine Art Grauzone. Sie ist der informelle Schulbereich, zum Beispiel zwischen 9.45 Uhr und 10.00 Uhr. Konflikte, die somit in der Pause zwischen SchülerInnen entstehen, werden in der Literatur wissenschaftlich nicht bedacht, schon gar nicht in dem oftmals konfliktreichen Feld eines Sonderpädagogischen Zentrums. Zudem wird in den jeweiligen Werken zur Konfliktlösung durch Kommunikation, Prävention... (vgl. Gordon 2006, Hadriga 1991), nicht auf die Wahrnehmungen, Eindrücke, kurz Impressionen der SchülerInnen eingegangen. Ihre Empfindungen stellen für die vorliegende Forschung einen zentralen Punkt dar, der in der Literatur bis dato außer Acht gelassen wurde, jedoch für die Autorin die Basis jeder tiefgehenden Konfliktlösung (wie sie auch Thomas Gordon propagiert) darstellt. Dieses Motiv, nach den Impressionen von SchülerInnen zu fragen, ist auch tonangebend in der forschungsleitenden Fragestellung, welche im Anschluss an die Darstellung der Ausgangslage ausgewiesen wird.

2.4.2 Gesetzliche Rahmenumgebung der großen Pause im Schulalltag der Allgemeinen Sonderschule

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Allgemeinen Sonderschule wurden bereits in Kapitel 1 erörtert. In diesem Unterpunkt soll nun genauer auf die Gesetzeslage, die die große Pause betrifft, eingegangen werden.

Zur großen Pause, einerlei in welcher Schulform, lässt sich in den die Schule betreffenden Gesetzestexten kaum etwas auffinden. Die große Pause fällt sowie jede andere Pause während des Schultages, in die Aufsichtspflicht des Lehrers. *„(3) Der Lehrer hat nach der jeweiligen Diensterteilung die Schüler in der Schule auch 15 Minuten vor Beginn des Unterrichtes, in den Unterrichtspausen – ausgenommen die zwischen dem Vormittags- und*

dem Nachmittagsunterricht liegende Zeit – und unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtes beim Verlassen der Schule sowie bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren...“ (SchUG Paragraph 51 Abs. 3, Stand 1.1.2009)

Aus dem Schulzeitgesetz (SchZG) Paragraph 9 Absatz 2 wird ersichtlich, dass die Dauer der großen Pause von Schule zu Schule variieren kann und keine fixe Zeitvorgabe besitzt: *„(2) Eine Unterrichtsstunde hat 50 Minuten zu dauernd. Wenn es jedoch aus zwingenden Gründen erforderlich ist, kann die Dauer aller oder einzelner Unterrichtsstunden für einzelne Schulen mit 45 Minuten festgesetzt werden. In erforderlicher Anzahl sind ausreichen Pausen vorzusehen...“*(SchZG Paragraph 9 Abs. 2, Stand 1.1.2009)

Die Gestaltung der großen Pause ist ebenso wie die Dauer derselben den LehrerInnen freigestellt. Ich möchte mich im Folgenden auf den Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule berufen, da diese Schulform auch mein Untersuchungsfeld darstellen wird: *„Gymnastische Übungen, Bewegungsspiele und andere motorische Aktivitäten sind im Unterricht einzubauen. Besondere Bedeutung kommt diesbezüglich auch der Pausengestaltung zu.“* (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, S. 9, 7.12.2009). Dieses Zitat ist die einzige Stelle des Lehrplanes, in der die Pause dezidiert ausgewiesen wird.

Somit ist festzuhalten, dass die große Pause eine Art Grauzone darstellt, die zwar Rahmenbedingungen aufweist, wie den Zeitrahmen von fünfzehn Minuten (dies kann von Schule zu Schule variieren) und die Aufsichtspflicht des Lehrers/ der Lehrerin, die aber sonst im Lehrplan nicht weiters dezidiert ausgewiesen ist.

Die große Pause zählt jedoch definitiv nicht zur Unterrichtszeit und genau hier liegt das Problem der großen Pause.

Gerade im Schulalltag der Allgemeinen Sonderschule treten viele Probleme während dieser Zeit auf. Diese ist nämlich nicht didaktisch durch die Lehrkraft geleitet und unterliegt lediglich den aufgestellten Regeln der Schule und der Lehrperson selbst. Im Lehrplan der Sonderschule findet sich im Bereich des sozialen Lernens eine didaktische Anweisung für den Lehrer/ die Lehrerin: *„ In besonderer Weise ermöglicht das soziale Lernen das Mit- und Voneinanderlernen, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, das Erwerben von Umgangsformen, das Entwickeln und Akzeptieren von Regeln bzw. eines Ordnungsrahmens als Bedingung für Unterricht, das gewaltfreie Lösen bzw. das Vermeiden von Konflikten, das Erkennen und Durchleuchten von Vorurteilen, das Verständnis für Manipulation... “* (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, S. 14, 7.12.2009).

Diese im Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule festgeschriebene Anweisung wirft nun die Frage auf ob es möglich ist dieser Anweisung Folge zu leisten? Den Kindern muss demnach eine Methode nahe gebracht werden, welche die intrinsischen Fähigkeiten der SchülerInnen schult und gleichzeitig auch eine Umsetzung in schwierigen Situationen zulässt.

Ob es nun möglich ist durch gezielte Intervention Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf anzuleiten selbst in konfliktreichen Situationen Lösungswege zu finden und diese umzusetzen, ist eine Fragestellung, die sich im Heil- und Integrativen Bereich der Pädagogik verankern lässt. In der Präambel des Allgemeinen Sonderschullehrplans von 2008 ist zur Frage der Befähigung der Kinder zur Autonomie folgendes nachzulesen: *„Ziel der Schule ist die Entwicklung und Förderung individueller Begabungen und Möglichkeiten. Wesentliche Bedeutung kommt dem Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen zu, sowie der Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren und Strategien zur Konfliktbewältigung zu erwerben.“* (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, S. 1, 26.12.2009).

Förderung der Autonomie von Menschen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein Thema, das die Sonder- und Heilpädagogik schon über viele Jahre hinweg beschäftigt. (siehe u.a: Theunissen 1995, Hofman 1994).

2.5 Ausweisung der Forschungslücke, Forschungsfrage und der Relevanzklärung

2.5.1 Forschungslücke

In den vorhergehenden Unterpunkten des Kapitels wurde bereits angedeutet, dass in pädagogischen Forschungen Themen wie: Aggressionsformen in der Schule, Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht und Verhaltensauffälligkeiten definiert werden, aber dass in der Literatur einige Aspekte die Schule betreffend nicht explizit ausgewiesen werden. So scheint die große Pause als konfliktreiches Feld im Schulalltag in der bearbeiteten Literatur nicht auf. Auch werden Sonderschulen oder Sonderpädagogische Zentren nicht ausdrücklich erwähnt. Dies führt zu der Annahme, dass Pausenkonflikte in sonderpädagogischen Einrichtungen sowie Impressionen von SchülerInnen Konflikte betreffend nicht hinreichend bearbeitet wurden.

Es scheinen zwar im derzeitig gültigen Sonderschullehrplan Anweisungen zur Pause auf, diese Direktiven definieren aber lediglich einen gesetzlichen Rahmen und sind nur spärlich ausgeführt. Sie bieten der Lehrkraft einen großen Handlungsspielraum die Pausensituation, für in diesem Fall Sonderschulkinder, zu gestalten.

Es bleibt jedoch immer noch die Frage offen, wie Konflikte in der großen Pause eine geeignete Bewältigungsform unter den SchülerInnen finden können. Um diesem Problem auf den Grund zu gehen und den SchülerInnen selbst ein Instrument zur Konfliktlösung bieten zu können, welches basierend auf ihre Impressionen angewendet werden kann, orientiert sich die Autorin mit der Intervention an Thomas Gordons Werk „Lehrer – Schüler – Konferenz“ und seinem sechsstufigen Problemlöseprozess. Die forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet wie folgt:

2.5.2 Forschungsleitende Fragestellung:

Inwiefern verändern sich Impressionen 8-12- jähriger Wiener ASO SchülerInnen bezüglich Konfliktaufkommen- und lösungen in der großen Pause auf Grund einer Intervention an Hand des Problemlösungsprozesses nach Thomas Gordon?

Diese Forschungsfrage impliziert folgende Subfrage:

- Welche Impressionen, bezüglich Konfliktaufkommen- und lösungen in der großen Pause, haben die SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule vor der Intervention nach Thomas Gordon?

Am Beispiel der gewählten Klassen des Sonderpädagogischen Zentrums (SPZs) wird im Folgenden untersucht, welche Impressionen von Konflikten Sonderschulkinder in der Pause haben und ob diese durch gezielte Intervention verändert werden können.

2.5.3 Relevanzklärung

Aus den oben angeführten Diskussionen lässt sich zusammenfassend folgende Relevanz für die Disziplin der Bildungswissenschaft ableiten:

Konfliktreiche Situationen sind in Sonderpädagogischen Zentren durch das vermehrte Aufeinandertreffen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, ethnischen Zugehörigkeiten, Religionen, Altersgruppen..., ständig zu finden. Gerade in der Pausensituation, die durch die PädagogenInnen meist nicht geleitet sondern nur beaufsichtigt wird, treten Konflikte auf, wie auch in den Unterpunkten 1.1.1 und 2.2.2 an Hand der Gesetzeslage und Ausführungen des Sonderschullehrplans dargestellt wurde.

Ob es nun möglich ist, Kinder mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf durch gezielte Intervention Kinder anzuleiten, selbst in konfliktreichen Situationen Lösungswege zu finden und diese umzusetzen, ist eine Fragestellung, die sich im Heil- und Integrativen Bereich der

Pädagogik verankern lässt. Förderung der Autonomie von Menschen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf ist eine Frage, die die Sonder- und Heilpädagogik schon über viele Jahre hinweg beschäftigt. (siehe u.a: Theunissen 1995, Hofman 1994).

Obwohl sich die Autorin der Inklusion- beziehungsweise der Integrationsdiskussion bewusst ist (u.a. vgl.: Biewer 2001, Tanner 2006, Theunissen 2009), möchte sie aus den bereits oben genannten Gründen die vorliegende Untersuchung auf das Sonderpädagogische Zentrum fokussieren.

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln die rechtlichen Rahmenbedingungen der Institution Schule einerseits und das Konfliktfeld Schule andererseits, im speziellen jeweils auch der Sonderschule, dargestellt wurden sowie der Mangel einer wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Pause ausgeführt wurde, werden im Kapitel 3 Vorüberlegungen zur Intervention nach Thomas Gordon erörtert. Dabei werden zunächst die kognitiven Entwicklungsstufe, sowie das moralische Urteil nach Piaget behandelt. Da die Intervention nach Thomas Gordon auf Kommunikation beruht, werden im Unterkapitel 3.3 kommunikationstheoretische Überlegungen dargelegt. Im letzten Unterkapitel wird anhand von Rolf Göppel die Wichtigkeit von pädagogischen Konfliktgesprächen deutlich gemacht.

3 Vorüberlegungen zur Intervention nach Thomas Gordon

Um SchülerInnen mit ihren Problemen verstehen zu können, beziehungsweise geeignete Interventionen zur Konfliktlösung anzubieten, ist es notwendig, das Moralempfinden des Kindes in der jeweiligen Entwicklungsphase zu kennen. Im Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (Piaget 1983) gibt Piaget einen detaillierten Einblick in das Regelbewusstsein, den Gerechtigkeitsbegriff und die kindliche Moral im jeweiligen Kindesalter (vgl. Piaget 1983). Er legt somit das notwendige Fundament für die in der vorliegenden Arbeit gebrauchten Begriffe, wie Konfliktverständnis und Moral, beziehungsweise moralische Erziehung.

Für das Verständnis der Arbeit ist es in diesem Kapitel essentiell hervorzuheben, dass das Regelbewusstsein eine Grundvoraussetzung für das Befolgen von Regeln ist und dass ein Konflikt als solcher nicht unmoralisch zu werten ist, sondern nur der oftmals auf Aggressionen gestützte Umgang damit.

Um die kindliche Moral nach Piaget genauer definieren zu können, wird in Kapitel 3.1 näher auf die kognitive Entwicklung des Kindes, ebenfalls nach Piaget, eingegangen. In Kapitel 3.2 werden anschließend die kindliche Moral und das Moralbewusstsein nach Piaget erörtert. In den dazugehörigen Unterpunkten werden Themengebiete wie Regelbewusstsein des Kindes, moralischer Realismus und Zwang der Erwachsenen, der Gerechtigkeitsbegriff des Kindes, die kindliche Moral und unterschiedliche Typen gesellschaftlicher Verbindungen sowie die Positionierung des Kindes mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eine nähere Erläuterung finden.

Im anschließenden Kapitel 3.3 werden kommunikationstheoretische Überlegungen dargelegt, da die in der Arbeit untersuchte Intervention vorwiegend auf Kommunikation beruht und somit die Wirkungsweise der Sprache als Medium der gewaltfreien Verständigung bedacht werden muss.

Abschließend werden im Unterkapitel 3.4 Rolf Göppels Überlegungen zum Thema der Schulkonflikte aufgezeigt, wobei im Besonderen auf den Erziehungsauftrag der Schule, die emotionale Intelligenz als Voraussetzung für den pädagogischen Takt und das pädagogische Konfliktgespräch eingegangen wird. Letzteres stellt für Rolf Göppel einen möglichen Lösungsweg dar, welcher durch Thomas Gordon in Kapitel 4 meiner Arbeit noch erweitert wird.

3.1 Kognitive Entwicklungsstufen nach Piaget

Um die kindliche Moral sowie das moralische Urteil eines Kindes nach Piaget erklären zu können, muss zunächst die Grundlage der kognitiven Entwicklung des Kindes dargelegt

werden, denn die Entwicklung der kindlichen Moral ist untrennbar gebunden an die kognitive Entwicklung (vgl. Baumgart 2001, S.203).

Damit die untersuchte Intervention, die im Kapitel 5 noch genauer vorgestellt wird, kindgerecht nach Thomas Gordon aufbereitet werden kann, ist das Wissen um die kognitive Entwicklung eines Kindes grundlegend.

Piaget formte maßgeblich die kognitive Entwicklungspsychologie wobei er alle menschlichen Handlungsweisen kognitiven Leistungen zuschrieb (vgl. Baumgart 2001, S. 203).

Piaget unterscheidet drei Stufen kognitiver Fähigkeiten:

1. Die Stufe der „*sensomotorischen Intelligenz*“ (Baumgart 2001, S.206) Diese dauert bis zum zweiten Lebensjahr und charakterisiert sich dadurch, dass das Kleinkind erschließt, dass es Objekte gibt die unterschiedliche Eigenschaften aufweisen und permanent existieren.
2. Der Stufe der „kognitiven Intelligenz“ liegt die Vorbereitung sowie die Organisation konkreter Operationen zu Grunde. Das Stadium vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr wird als „*präoperationale Stufe*“ (Baumgart 2001, S. 206) benannt, die dann in das Stadium der „*konkret-operationalen Stufe*“ (Baumgart 2001, S. 206) überführt und bis zum zwölften Lebensjahr andauert. Charakteristisch ist, dass in der ersten der beiden Phasen das Denken der Kinder noch vorwiegend anschaulich geprägt ist. Erst ab dem siebten Lebensjahr muss sich das Kind „...*nicht mehr auf einen Aspekt des Problems konzentrieren und hat die Fähigkeit, beobachtete Abläufe eines Ereignisses auch gedanklich umzukehren.*“ (Baumgart 2001, S.206f)
Jedoch bleibt auch trotz dieser Entwicklung die kognitive Intelligenz noch immer eng mit der Wahrnehmung der Wirklichkeit verknüpft (vgl. Baumgart 2001, S.207).
3. In der Stufe des „*formalen Operierens*“ (Baumgart 2001, S.207) sind Kinder und Jugendliche „...*in der Lage, von ihren unmittelbaren Anschauungen zu abstrahieren, die Wirklichkeit in einen systematischen Zusammenhang zu bringen.*“ (Baumgart 2001, S. 207)

Das Kind versucht während dieser Stufen immer wieder ein Gleichgewicht zwischen erlerntem und neuem Wissen herzustellen. Dies vollzieht sich nach Piaget auf zwei sich ergänzenden Stufen: „...*Assimilation bzw. Akkomodation...*“ (Baumgart 2001, S.208). Während unter Assimilation die Integration von neuen Handlungs- und Denkmustern verstanden wird, handelt es sich bei der Akkomodation um eine Veränderung der eigenen Strukturen um eine Angleichung an die Anforderungen und Konstellationen der Umwelt zu

gewährleisten (vgl. Baumgart 2001, S. 208f). Ein Zusammenwirken beider führt somit nach Piaget zu einer Entwicklung neuer Denkstrukturen und positioniert den Organismus in seiner neu erschlossenen Umwelt (vgl. Baumgart 2001, S. 209).

Die SchülerInnen, die den Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen, befinden sich im Alter von 8 – 12 Jahren und können somit nach Piaget der zweiten Stufe der kognitiven Intelligenz (präoperationale und konkret operationale Stufe) zugeordnet werden.

3.2 Das moralische Urteil beim Kind nach Piaget

Jean Piaget beschäftigt sich in seinem Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ mit der Moralentwicklung von Kindern, indem er zunächst Kinder beim Murmelspielen beobachtet und die Handhabung von Regeln in jedem Lebensalter wahrnimmt. Er kommt zu dem Schluss, dass die Praxis der Spielregeln nach simplen und unaffektierten Gesetzmäßigkeiten erfolgt, die dem jeweiligen Kindesalter entsprechend, ihre Umsetzung finden:

„

1. *Einfache individuelle Regelmäßigkeiten.*
2. *Nachahmung der Großen und Egozentrismus.*
3. *Zusammenarbeit.*
4. *Interesse für die Regel als solche.“ (Piaget 1983, S. 65)*

Daraus ergeben sich, wie Schenk – Danzinger J. Piaget darstellt, drei unterschiedliche Stufen der kindlichen Moral, die er in drei sich entwickelnden Stadien der kindlichen Moral einteilt.

Zunächst ist das Kind im „*einfachen moralischen Realismus*“ (Schenk–Danzinger 2002, S. 234) verhaftet. Dabei ist es ihm/ihr bewusst, dass es zum Beispiel nicht stehlen darf, da man sonst eingesperrt wird, ohne Erleiden einer Bestrafung wäre das Stehlen allerdings in Ordnung. Der „*einfache moralische Realismus*“ (Schenk–Danzinger 2002, S. 234) wird im Zuge des steigenden Alters des Kindes von der „*Heteronomen Moral*“ (Schenk–Danzinger 2002, S. 234) abgelöst. Hierbei kommt es zu einer Übernahme einer disponierten Haltung, in der es dem Kind bewusst ist, dass es nicht stehlen darf, da es einer Sünde gleichkommt oder weil es ein Elternteil verboten hat. Das Stadium der „*Heteronomen Moral*“ (Schenk–Danzinger 2002, S. 234) weicht der Stufe der „*Autonomen Moral*“ (Schenk–Danzinger 2002, S. 234) in der das Kind sein Verhalten an seine eigene Verantwortung anpasst. Das Kind ist

sich bewusst nicht stehlen zu dürfen, da es eine Entfremdung des Eigentums anderer wäre (vgl. Schenk–Danzinger 2002, S.234; Piaget 1983, S. 105 – 134).

Auf die eben dargelegten Moraletappen des Kindes wird im folgenden Unterpunkt 3.2.1 genauer eingegangen.

3.2.1 Regel – Regelbewusstsein des Kindes

J. Piaget unterscheidet drei Typen von Regeln: die motorische Regel, die Zwangs-Regel, die Vernunft-Regel:

Die motorische Regel fällt zu Beginn mit Gewohnheit zusammen, allerdings erzeugt nicht jede Gewöhnung ein Regelbewusstsein. „Die Gewohnheit muss zuerst auf ein Hindernis stoßen, damit der entstehende Konflikt ein aktives Aufsuchen des gewohnten Verhaltens bewirkt“ (Piaget 1983, S. 109). Außerdem ist es wesentlich, dass eine Wiederholung vorhanden ist, eine regelmäßige Wahrnehmung (vgl. ebd.).

Die Zwangs-Regel resultiert aus der einseitigen Achtung: Je jünger ein Kind ist, um so weniger hat es ein Gefühl seines eigenen Ichs: „In seinem Denken unterscheidet es nicht das Äußere vom Inneren, das Subjektive vom Objektiven“ (Piaget 1983, S. 115). Das heißt, die Älteren bzw. Erwachsenen haben alle Macht über das Kind und das Kind nimmt jegliche Meinung an. Allerdings mischt das Kind, als Ausdruck des Ichs und ohne Bewusstheit dieser Subjektivität, Begriffe und Handlungen dazu. Die Lösung dieser „Widerspenstigkeiten“ (ebd.) besteht lediglich in einer echten Zusammenarbeit, zu der das Kind allerdings noch nicht fähig ist (vgl. Piaget 1983, S. 115f)

Die rationalen Regeln – gegenseitige Achtung: Wenn Kinder anfangen sich Regeln unterzuordnen und diese in Zusammenarbeit anzuwenden, machen sie die Entdeckung, dass Regeln veränderbar sind, wenn sie aus einem gemeinsamen Nenner verändert oder auch entwickelt werden. Wird nun der Zwang durch eine Zusammenarbeit ersetzt kann das Kind je öfter dies geschieht, sein Ich von dem Denken anderer unterscheiden. Es erkennt nicht nur die Grenze zwischen dem Ich und dem anderen, sondern kann auch den anderen verstehen und sich selbst verständlich machen. Hinzuzufügen ist allerdings, dass die gegenseitige Achtung und Zusammenarbeit nie vollkommen erfüllt werden kann, es gibt immer Regeln die vorherrschen. Der Hauptunterschied zwischen Zwang und Zusammenarbeit ist, dass der Zwang eine Regel vorgibt, die Zusammenarbeit eine Methode vorschlägt (vgl. Piaget 1983, S. 118ff).

3.2.2 Moralischer Realismus und der Zwang der Erwachsenen

J. Piaget stellte in seiner Untersuchung zwei Typen von Moral fest, die aus zwei aufeinanderfolgenden Bildungsprozessen resultieren, außerdem anerkennt er die Möglichkeit eines Zwischenstadiums: „Der erste dieser Prozesse ist der moralische Zwang des Erwachsenen, welcher zur Heteronomie und folglich zum moralischen Realismus führt. Der zweite ist die Zusammenarbeit, welche zur Autonomie führt. Zwischen den beiden kann man ein Stadium der Verinnerlichung und Verallgemeinerung der Regeln und Weisungen unterscheiden.“ (Piaget 1983, S. 236f)

Der erste Prozess ist, wie im vorangehenden Kapitel 3.2.2 bereits beschrieben, durch einseitige Achtung gekennzeichnet. Piaget sieht in diesem Prozess nicht das Entstehen des „Guten“ sprich das Entstehen eines Ideals. Das Gute in diesem Sinn ist für ihn ein Ergebnis der Zusammenarbeit. Beziehungen, welche auf moralischem Zwang beruhen, führen lediglich zur Heteronomie und letztendlich zum moralischen Realismus (vgl. ebd., S. 237).

Im folgenden Zwischenstadium gehorcht das Kind nicht mehr nur den Regeln, es wandelt sie ab, verallgemeinert sie und wendet sie in selbstständiger Weise an. Der Weg zur Autonomie ist allerdings erst zur Hälfte geschafft, es handelt sich immer noch um von außen auferlegte Regeln, die nicht als notwendig im Bewusstsein vorhanden sind (vgl. ebd., S. 238)

Zum Erlangen von Autonomie bzw. Zusammenarbeit ist Beziehung zu einem anderen notwendig, die allerdings durch ein besonderes Merkmal charakterisiert ist: „Die Autonomie tritt daher erst mit der Gegenseitigkeit in Erscheinung, wenn die gegenseitige Achtung stark genug ist im Individuum das innerliche Bedürfnis hervorzurufen, den anderen so zu behandeln, wie es selbst behandelt sein möchte“ (ebd., S. 238)

3.2.3 Die Zusammenarbeit und die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffes

J. Piaget spricht in der Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffes von drei Phasen, die er wie folgt erläutert:

1. Periode, bis zum siebtem bzw. achten Lebensjahr

Die Gerechtigkeit ist der Autorität der Erwachsenen untergeordnet: Richtig/recht ist alles, was den Weisungen der Erwachsenen entspricht. Allerdings erkennen Kinder schon in diesem Stadium Unrecht, vor allem wenn die Erwachsenen ihre eigenen Regeln nicht befolgen ist es ungerecht. Die Strafe wird als notwendig und „der Moral zugrundeliegend betrachtet“ (Piaget 1983, S. 373). Ein eigener Gerechtigkeitsbegriff kann sich nur dort entwickeln, wo eine Zusammenarbeit abseits vom Zwang stattfindet (vgl. ebd., S. 374).

2. Periode, bis zum elften bzw. zwölften Lebensjahr

Diese Periode ist gekennzeichnet durch eine fortschreitende Entwicklung der Autonomie und der Überhand von Gleichheit über Autorität. Strafen werden nur als berechtigt angesehen, wenn sie aus einer Gegenseitigkeit hervorgehen. Der Glaube an eine immerwährende Gerechtigkeit sinkt und die moralische Handlung wird um ihrer Selbstwillen angestrebt.

3. Periode, ab dem elften bzw. zwölften Lebensjahr

In dieser Phase bildet sich eine neue Haltung heraus: *„Eine Entwicklung des Gleichheitsgedankens in Richtung Relativität“* (Piaget 1983, S. 374f). Das Kind begreift hier das gleiche Recht unter der Berücksichtigung der individuellen Lage eines jeden Einzelnen. Es wird nicht mehr einheitlich bestraft, sondern bestimmte Umstände berücksichtigt, ebenso ist das Gesetz nicht für alle gleich (vgl. ebd.).

3.2.4 Die kindliche Moral und die unterschiedlichen Typen gesellschaftlicher Verbindungen

J. Piaget kommt hierbei zu dem Schluss, dass das Kind in der Gesellschaft natürlich nicht auf eine homogene Moral trifft, da die Gesellschaft selbst nicht homogen ist. „Die Gesellschaft ist die Gesamtheit der sozialen Beziehungen“ (Piaget 1983, S. 465). Diese Beziehungen können allerdings in zwei unterschiedliche Typen unterteilt werden: in Beziehungen des Zwangs sowie die durch Gleichheit und gegenseitige Achtung gekennzeichneten Beziehungen. Vor allem die ersten sieht Piaget als vermehrt gegeben, während letztere nur am Rande auftauchen, wobei er einräumt, dass sich auch die Beziehungen des Zwangs zunehmend der Zusammenarbeit annähern (vgl. ebd., S. 466)

Während in den vorangehenden Kapiteln, als eine Vorüberlegung zur Intervention von Thomas Gordon, das moralische Urteil, welches untrennbar von den kognitiven Entwicklungsstufen zu sehen ist, behandelt worden ist, wird im nächsten Kapitel die Kommunikation, als Basis der Intervention analysiert.

3.3 Kommunikationstheoretische Überlegungen

Da die zu untersuchende Intervention der vorliegenden Arbeit auf Thomas Gordon beruht und diese auf Kommunikation basiert, wird in diesem Kapitel auf den kommunikationstheoretischen Aspekt näher eingegangen.

Paul Watzlawick sieht jedes Verhalten als Kommunikation an, sobald zwei Menschen aufeinander treffen und sich wahrnehmen kommunizieren sie... *„Verhalten hat vor allem eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, daß sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht nicht verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation (...) Mitteilungscharakter hat, d.h Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann (Watzlawick 2007, S. 51)*

Es ist somit nicht möglich nicht zu kommunizieren, da jede Interaktion zweier Menschen eine kommunikative Ebene darstellt. Kommunikation findet auf der Grundlage von inneren Bildern und Vorstellungen statt. Die eigene Wirklichkeit, die sich jeder Mensch im Laufe seines Lebens angeeignet hat, ist Basis der Beurteilung eines anderen Menschen (vgl. Klade 2010, S. 13ff)

Kommunizieren Menschen miteinander, werden zwei Ebenen unterschieden, die des Senders und die des Empfängers. Es ist nicht nur der verbale Inhalt, den der Sender dem Empfänger mitteilt von Bedeutung, sondern auch die nonverbalen Inhalte beeinflussen das Gespräch, wie im nächsten Unterpunkt erörtert wird (vgl. Klade 2010, S. 24).

3.3.1 Die nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Kommunikation. Die folgenden sieben Punkte nach Klade sollen diese Behauptung unterstreichen:

”

1. *Körpersprache ist die Ursprache....*
2. *Körpersprache ist international....*
3. *Körpersprache ist allgegenwärtig...*
4. *Körpersprache ist allumfassend...*
5. *Körpersprache ist unbewusst...*
6. *Körpersprache klärt Beziehungen...*
7. *Körpersprache hilft verstehen...” (Klade 2010, S. 207f)*

Somit werden unter der nonverbalen Kommunikation die Körpersprache, zu der auch Gestik und Mimik gehören sowie die sprachliche Betonung im Reden verstanden (vgl. Klade 2010, S. 24). Die Mimik ist ein Spiegelbild der jeweiligen derzeitigen Befindlichkeit und wird in einer Kommunikation durch die Gesichtszüge von Mund, Augen, Stirn... wahrgenommen. Gefühle und Stimmungen können bei näherer Betrachtung von Gesichtszügen abgelesen werden (vgl. Klade 2010, S. 209f). Gestikulation ist so wie Mimiken ebenfalls ein Sender der Gefühlszustände. So kann ein Kopfkratzen während des Gesprächs auf Ahnungslosigkeit hindeuten oder Fingerspiele ein Ausdruck von nervösem Verhalten sein. (vgl. Klade 2010, S. 214). Körperhaltung (offene Körperhaltung, geschlossene Körperhaltung....) sowie Körperbewegungen (gehen, stehen...) teilen dem Empfänger zusätzliche Informationen mit (vgl. Klade 2010, S. 211ff).

Weiters ist die Stimme ein wesentliches Ausdrucksmerkmal nonverbaler Kommunikation. An der Stimme kann die Intention des Senders abgelesen werden, diese stellt somit einen Schlüsselreiz während einer Kommunikation dar. Tonlage, Lautstärke... sind hierbei ausschlaggebend (vgl. Klade 2010, S. 220). Dabei wirken drei Ebenen der Linguistik mit: die linguistische Ebene, bei der die Betonung eine wesentliche Rolle spielt, die paralinguistische Ebene, die Gefühle ausdrückt und die extralinguistische Ebene, die unbeeinflussbare Stimmqualitäten des Senders (vgl. Klade 2010, S. 219f; Watzlerwick 2007, S. 50ff).

Die in der Fallstudie untersuchten Kinder konnten, wie sich im Kapitel 6 herausstellen wird, kaum bis gar nicht Gefühle, Gestiken und Mimiken... von ihrem Gegenüber ablesen und somit auch schwer aggressive Verhaltensmuster bei ihrem Gesprächspartner nicht deuten und in weitere Folge auch Konflikte nicht vermeiden. Deshalb musste, um die Intervention nach Thomas Gordon durchführen zu können, zunächst auf dieses Defizit spielerisch in den Interventionsstunden (Mimikwürfel/ Gefühlswürfel...) eingegangen werden.

3.3.2 Die unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation

Wie in Unterpunkt 3.3.1 schon angesprochen, schwingen bei der Kommunikation zwischen Menschen eine beachtliche Menge an vielschichtigen Ebenen mit. Kommunikation besteht somit nicht nur aus dem Gesagten, sondern beinhaltet eine Reihe von nonverbalen Nachrichten durch den Sender, aber auch unterschiedlichste Interpretations- und Verarbeitungsmöglichkeiten durch den Empfänger. So kann es gerade in diesem zwischenmenschlichen Prozess der Kommunikation zu Störungen und Missverständnissen kommen (vgl. Klade 2010, S.166).

Jede Kommunikation enthält eine Vielschichtigkeit von zu überarbeitenden Ebenen. Schulz von Thun betrachtet diese Mehrschichtigkeit als die Kommunikation mit vier Ohren. Er geht von der Annahme aus, dass jeder Sender einer Nachricht vier Botschaften vermittelt:

„

- *den Sachinhalt,*
- *die Selbstoffenbarung,*
- *die Beziehung und*
- *den Appell“ (Klade 2010, S. 166)*

Auf die eben dargelegten vier Botschaften wird im Folgenden genauer eingegangen

3.3.2.1 Der Sachinhaltsaspekt

Hierbei handelt es sich um den rein verbalen Informationsgehalt bei dem Gestik, Mimik, Tonfall keine Rolle spielen (vgl. Klade 2010, S. 167). Durch den Inhaltsaspekt werden reine Daten weitergegeben (vgl. Watzlerwick 2007, S. 55).

3.3.2.2 Der Beziehungsaspekt

Der Beziehungsaspekt einer Nachricht entscheidet darüber wie Daten aufgenommen werden (vgl. Watzlerwick 2007, S. 55). Menschen, die mit einem ausgeprägten Beziehungsohr eine Nachricht aufnehmen, neigen dazu bei sachlich gemeinten Informationen auf der Beziehungsebene zu kontern, sei es durch verteidigen oder beleidigt sein (vgl. Klade 2010, S. 167).

Der Beziehungsaspekt gibt außerdem darüber Auskunft, wie der Sender zum Empfänger steht, was deutlich wird an Formulierung, Ton und anderen nichtsprachlichen Begleitsignalen (vgl. Gugel 2010, S. 295).

3.3.2.3 Der Selbstoffenbarungsaspekt

Immer dann, wenn ein Gespräch stattfindet, das mit aggressivem Verhalten einhergeht, ist es sinnvoll den Selbstoffenbarungsaspekt des Senders zu beachten. Es wird wichtig sein, sich die Frage zu stellen, ob sich hinter dem aggressiven Verhalten Angst, Probleme oder Unsicherheit verbirgt (vgl. Klade 2010, S. 169). Dabei ist sowohl die gewollte

Selbstdarstellung sowie die unfreiwillige Selbstenthüllung zu beachten (vgl. Gugel 2010, S. 295)

3.3.2.4 Der Appellaspekt

Gesprächspartner, deren Appellohr ausgeprägt ist, werden im Falle einer Kommunikation informativ gemeinten Botschaften durch eine Handlung entgegentreten. Sie werden zum Beispiel bei der Frage nach der derzeitigen Außentemperatur, das Fenster schließen, da sie glauben, ihrem Gesprächspartner sei es zu kalt (vgl. Klade 2010, S. 167).

Somit ist es während einer Kommunikation von wesentlicher Bedeutung, einerseits sein Gegenüber zu beobachten und zu eruieren, welcher der eben vier genannten Aspekte das Aufnehmen der Nachricht prägt, andererseits sollte auch darauf geachtet werden, welche Signale der Sender verschickt. Durch Nachfragen können sich unproduktive Missverständnisse, die sich durch die Methakommunikation ergeben, vermeiden lassen (vgl. Klade 2010, S. 169).

Die von Thomas Gordon in der Intervention angewandte Lehrer-Schüler Konferenz wird somit bei ihrer Durchführung durch die eben dargebrachten Aspekte des vier Ohrenmodells erweitert.

Als letzte Vorüberlegung zur Intervention nach Thomas Gordon werden im folgenden Kapitel Konflikte in der Schule thematisiert. Es wird erläutert, warum sich die Schule bzw. die LehrerInnen damit beschäftigen sollten und welche Voraussetzungen es dafür gibt. Zudem wird die Entscheidung für Thomas Gordons Intervention ansatzweise begründet.

3.4 Konflikte in der Schule nach Rolf Göppel

Rolf Göppel (Sozialpädagoge) geht in seinem Buch „Lehrer, Schüler und Konflikte“ gezielt auf das Thema Schulkonflikte und deren Lösungswege ein. Er setzt sich mit dem Thema der emotionalen Intelligenz, sowie mit Aggressionen in der Schule und dem professionellen Umgang mit diesen schwierigen emotionalen Gefühlen auseinander (vgl. Göppel 2007, S. 65 – 117).

Dabei sieht er daraus entstehende Konflikte und Konfliktsituationen in der Schule als gegeben an, verweist aber auf die Wichtigkeit des professionellen pädagogischen Handelns der Lehrkräfte um Konflikte im schulischen Alltag zu lösen (vgl. Göppel 2007, S. 121 – 140). Göppel sieht einen möglichen Lösungsweg im pädagogischen Konfliktgespräch und in den darin beinhalteten Strategien. Er verweist in seinen Ausführungen auf Thomas Gordon und dessen Werk „Lehrer – Schüler – Konferenz.“ Dieses Buch bildet für die vorliegende Arbeit eine wichtige Grundlage und wird gesondert im Kapitel 4 vorgestellt.

3.4.1 Der Erziehungsauftrag der Schule und seine Umsetzung

An einem Ort, wo täglich mehrere unterschiedliche Kinder, Jugendliche und Erwachsene aufeinandertreffen, die ungleiche Rollenbilder und Eigenarten in sich tragen, ist es natürlich, dass Konflikte entstehen (vgl. Göppel 2007, S.11). Allerdings sind Konflikte nicht nur negativ behaftet, sie können auch einen Nährboden für Lernchancen darstellen.

Für Göppel ist es unumstritten, dass die Schule diesbezüglich einen Erziehungsauftrag hat, den sie wahrnehmen muss. Unabhängig davon ob der Erziehungsauftrag sich auf einen Mangel der Erziehung im Elternhaus stützt oder nicht (vgl. Göppel 2007, S. 15 – 36). *„Alle Maßnahmen, die dazu beitragen, ein Schulklima zu schaffen, das von Respekt, Interesse, Ernsthaftigkeit, Fairness und Freundlichkeit geprägt ist, haben zugleich eine präventive Bedeutung im Hinblick auf die Vermeidung bzw. Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten.“* (Göppel 2007, S. 36)

Dabei ist zu bedenken, dass nicht jede/r LehrerIn einen erzieherischen Einfluss auf seine/ihre SchülerInnen hat. Ein/e didaktisch einwandfreie/r LehrerIn kann trotzdem durch seine/ihre sozialen Einstellungen (Gerechtigkeit, Sinnfragen, Lebensziele...) eine/n SchülerIn nicht berühren, da dieser für ihn/sie unbedeutsam erscheinen. Hierbei werden nicht Ansichten im privaten Bereich angesprochen, sondern der tägliche Umgang mit den SchülerInnen.

Göppel sieht es als wichtig und grundlegend an, dass LehrerInnen *„Lektionen über ‚zwischenmenschlichen Umgang‘, indem man an seinem Beispiel etwa erfährt wie man einen*

Konflikt entschärfen und fairen Ausgleich schaffen kann, wie man eine Diskussion moderieren und die unterschiedlichen Interessen und Wünsche einer großen Gruppe unter einen Hut bekommen kann, wie man sich als Gruppe selber Regeln für das Zusammenleben und -arbeiten geben und diese dann gegebenenfalls auch wieder modifizieren kann,...“ (Göppel 2007, S. 45) lernen. Dieser Erziehungsauftrag, den Göppel hier anführt, findet seine Umsetzung, wie später noch aufgezeigt werden wird, in dem pädagogischen Konfliktgespräch nach Thomas Gordon.

Der eben dargelegte Erziehungsauftrag findet seine Realisierung durch die jeweilige Lehrkraft, doch damit dieser Auftrag erfüllt werden kann, muss der/die LehrerIn pädagogisches Wissen und emotionale Intelligenz geschickt umsetzen. Die Grundvoraussetzung, damit pädagogische Konfliktgespräche überhaupt sinnvoll angewandt werden, wird nun im folgenden Kapitel 3.4.2 erörtert werden.

3.4.2 Die emotionale Intelligenz als Voraussetzung für den pädagogischen Takt

Der pädagogische Takt ist ein Ausdruck, der erstmalig 1802 von Herbart geprägt worden ist. Herbart sah hierbei die Ausbildung dieses Taktes in der Praxis als wichtig an. Der/die Pädagoge/in soll durch die Aneignung der wissenschaftlichen Theorie (Erziehungswissenschaften) in einer bestimmten Situation in der Praxis intuitiv richtig handeln. Somit beeinflusst die erlernte Wissenschaft unsere Wahrnehmung, Gedanken und Gefühle und leitet das Handeln des/der Pädagogen/in. Die Problematik Herbarts These ist jedoch, dass er die Erziehungswissenschaft singulär auffasst und somit die Pluralität der Erziehungswissenschaft als solche teilweise negiert. *„Mithin steht seine Position, auch wenn er sich explizit auf die ‚Wissenschaft‘ als die entscheidende Vorbereitungsinstanz für den pädagogischen Takt beruft, der Fragestellung ‚Was muss man wahrnehmen und verstehen, um erziehen zu können?‘ wohl letztlich näher als die Frage ‚Was muss man wissen, um erziehen zu können?‘“ (Göppel 2007, S. 54)*

Der pädagogische Takt kann auch weitgehend mit Taktgefühl definiert werden. Göppel beruft sich in seinen Ausführungen auf die emotionale Intelligenz als Grundvoraussetzung zur Anwendung des pädagogischen Taktes. Emotionale Intelligenz kann charakterisiert werden als eine Behutsamkeit für eigene Gefühle, sowie die Gefühle anderer. Weiters als *„eine entwickelte Sensibilität, um das Wahrnehmen und Verstehen dessen was sich im sozialen Raum, in Beziehungen und im eigenen Inneren abspielt.“ (Göppel 2007, S. 57)* Empathiefähigkeit stellt somit für Göppel eine wesentlichere Grundvoraussetzung zur

Anwendung des pädagogischen Taktes dar, als das Wissen über die Erziehungswissenschaft als Theorie (vgl. Göppel 2007, S. 57).

Die Ausbildung der emotionalen Intelligenz ist jedoch in der LehrerInnenbildung schwierig. Konzepte, die als Hilfestellungen für Konfliktsituationen dienen und die einen lösungsorientierten Ansatz bilden, wie die „Lehrer – Schüler Konferenz“ von Thomas Gordon, können zu schnell auf Problemlöseverhalten hinsteuern und so wichtige Etappen, wie die genauen Wahrnehmung oder das Verstehen überspringen, somit kontraproduktiv ausfallen. Eine Sensibilität von Handlungsregeln ist nach Göppel ein wichtiger Grundpfeiler in der LehrerInnenbildung (vgl. Göppel 2007, S. 58ff). Die Vermittlung der Empathiefähigkeit als Grundvoraussetzung für die Anwendung des pädagogischen Taktes, sieht Göppel gewährleistet durch Lesen autobiographischer Literatur, wie von Mertens („Ich wollte Liebe und lernte hassen“) oder Korczak. So können Wahrnehmungen wie Kinder denken und fühlen, auch in Zusammenhang mit der eigenen Wahrnehmung, gebracht werden und liefern ein differenziertes emotionales Bild eines Kindes (vgl. Göppel 2007, S. 60ff).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass lösungsorientierte Ansätze, wie der Thomas Gordons, nur sinnvoll in einer Klasse umzusetzen sind, wenn die Lehrkraft über genügend Empathiefähigkeit verfügt und diese entweder als emotionale Intelligenz vorab ihres Studiums innehat und/oder während des Studiums und auch danach durch einschlägige Literatur schult umso pädagogische taktvoll auf erzieherische Situationen zu reagieren.

3.4.3 Das pädagogische Konfliktgespräch

Konfliktgespräche stellen für Göppel soziale Lernchancen dar. Auch wenn in den letzten Jahren Konfliktmanagement, im Sinne von gezielten Regelvorgaben, immer mehr Popularität erzielte, stellt das situativ spontan angesetzte Konfliktgespräch (welchen ebenfalls nach Regelvorgaben gestaltet werden kann), wie im Folgenden erläutert, die geeignetste Methode zur Konfliktlösung und zum sozialen Lernen dar (vgl. Göppel 2007, S. 121).

Die Konfliktkultur innerhalb einer Klasse ist genauso wie andere kulturelle Errungenschaften mit Aufmerksamkeit und Einübung verbunden und wird durch jede/n LehrerIn individuell ausgestaltet. Die zur Konfliktkultur gehörigen Konfliktgespräche und Konfliktlösungsstrategien lassen sich jedoch nicht auswendig einstudieren, sondern erfordern den pädagogischen Takt und die dazugehörige Empathiebereitschaft sowie Empathiebewusstsein (siehe 3.4.2). Welche Konfliktlösungskonzepte zu welcher Zeit modern sind, ist abhängig vom vorherrschenden „*pädagogischen Zeitgeist*“ (Göppel 2007, S. 122). Weiters stellt bei einer positiven Annahme von Konfliktlösungsstrategien das pädagogische Konfliktgespräch einerseits und die pädagogische Kreativität andererseits eine

Notwendigkeit dar. So werden Konfliktlösungsstrategien, die etwa unkonventionell und überraschend sind, mit großer Wahrscheinlichkeit beliebter und eher bei Kindern und Jugendlichen angenommen werden (vgl. Göppel 2007, S. 122). Thomas Gordon bietet in seinem Werk der Lehrer – Schüler Konferenz Konfliktlösungsstrategien durch ein pädagogisch geführtes Konfliktgespräch an, welches nach gezielten Regelvorgaben durchgeführt wird.

Wie nun im Kapitel 3 dargelegt wurde, ist es notwendig sich bei jeder pädagogischen Maßnahme über die kognitive Entwicklung eines Kindes bewusst zu sein um dieses nicht zu überfordern und dann Anforderungen zu stellen, die das Kind nicht umsetzen kann. Durch Piaget konnte aufgezeigt werden, wie Kinder Moral, Regeln sowie Gerechtigkeit im Spiel in der jeweiligen kognitiven befindlichen Entwicklungsstufe umzusetzen in der Lage sind.

Ebenfalls wurde veranschaulicht, dass die Sprache ein Medium ist, das zu Missverständnissen führen kann. Die verschiedenen Nuancen einer Nachricht (4 Ohrenmodell) dienen dazu zu beleuchten, dass selbst gut gemeinte Nachrichten des Senders den Empfänger, bei falscher Interpretation, in seiner Integrität verletzen können. Dieser gegebene Umstand kann durch Nachfragen vermieden werden und muss bei der Intervention nach Thomas Gordon ebenso wie die kognitive Entwicklung der Kinder bedacht und umgesetzt werden.

Rolf Göppel zeigt durch die Verbindung der emotionalen Intelligenz und des pädagogischen Taktes auf, dass sich eine gute Lehrkraft deren Ziel der Erziehungsauftrag in der Schule ist, durch Empathiebewusstsein auszeichnen sollte. Diese Empathie stellt die Grundvoraussetzung für pädagogische Interventionen, wie die des pädagogischen Konfliktgespräches, dar.

Nach den vorangehenden Vorüberlegungen in Kapitel 3 wird im folgenden Kapitel 4 das angesprochene pädagogische Konfliktgespräch nach Thomas Gordon, welches die Grundlage der Intervention im empirischen Teil meiner Arbeit darstellt, vorgestellt.

4 Thomas Gordon – Die Lehrer – Schüler Konferenz zur Konfliktlösung in der Schule

Wie schon in den vorangehenden Kapiteln dargestellt, bildet das Werk Thomas Gordons, „Lehrer – Schüler Konferenz“, die Grundlage der Intervention (Kapitel 6). Thomas Gordon, der sich gezielt mit dem Thema der Konfliktlösung beschäftigt, gibt in seinem Problemlöseprozess ein sechs Stufenmodell an, welches die Basis der Intervention bildet. In diesem Kapitel wird jedoch zunächst auf die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn nach Thomas Gordon eingegangen werden. Weiters wird eine Methode zur Effektivitätssteigerung der Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn dargelegt. Bevor auf den sechsstufigen Problemlösungsprozess nach Thomas Gordon eingegangen werden kann, werden Anwendungsformen des aktiven Zuhörens des/der Lehrers/in aufgezeigt.

4.1 Die Beziehung von LehrerIn und SchülerIn

Um SchülerInnen kognitive Aufgaben vermitteln zu können, ist ein Faktor, der großen Einfluss auf die Qualität dieser Aufgabe hat, hervorzuheben: die positive Beziehung der beiden. Dabei spielt die Qualität der Lehrer – Schüler Beziehung eine tragende Rolle. Vor allem das Sprechen ist ein Faktor, der die LehrerIn – SchülerIn Beziehung positiv aber auch destruktiv beeinflussen kann (siehe Kapitel 3). Sogar Schulfächer, welche für den/die SchülerIn uninteressant scheinen, können durch eine positive LehrerIn – SchülerIn Beziehung, die auf Anerkennung der Bedürfnisse der/der Schülers/in aufbaut, an Interesse gewinnen (vgl. Gordon 2006, S. 18ff).

Gordon zielt in seinen Konfliktlösungsprogrammen darauf ab, dass SchülerInnen mehr Selbstständigkeit erlangen und möchte somit den oft sanktionierenden Ton, der in vielen Schulen vorherrscht und SchülerInnen in ihrer Infantilitätsrolle festhält, durchbrechen. Dabei möchte er Lehrkräften *„Fähigkeiten und Methoden, mit deren Hilfe in zwischenmenschlichen Beziehungen Selbstanleitung, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung, Selbstkontrolle und Selbstwertung“* (Gordon 2006, S. 22) möglich sind, vermitteln.

Gordon räumt ein, dass bei seinen Problemlösungsprozessen zwar die kindlichen Entwicklungsstufen bedacht werden müssen, jedoch soziale Herkunft, Alter der Kinder, Intelligenzquotient... unwichtig sind, da die Heterogenität einer Klasse bedacht wurde (vgl. Gordon 2006, S. 26f).

4.2 Effektive LehrerInnen – SchülerInnen Beziehung – ein Modell

Im folgenden Kapitel wird eine effektive und positive LehrerInnen – SchülerInnen Beziehung nach Thomas Gordon charakterisiert, sowie kommunikationstheoretische Überlegungen dargebracht, um ein solches Ziel zu erreichen. Diese Überlegungen stellen die Grundvoraussetzung zum sechsstufigen Problemlösungsprozess nach Thomas Gordon dar, der in Kapitel 4.4 dargelegt wird.

Um effektiv die LehrerInnen – SchülerInnen Beziehung zu verbessern, ist es zunächst notwendig, dass sich die Lehrkraft von vorhandenen Mythen und Erwartungen befreit. LehrerInnen legen sich den Druck auf ruhig und ausgeglichen zu sein und keine Emotionen zeigen zu dürfen. Gleichfalls sind weit gehandhabte Mythen, dass LehrerInnen vorurteilsfrei alle SchülerInnen in gleicher Weise mögen, ihre Lernumwelt ruhig und ordentlich gestalten, konsequent über ein größeres Wissen als jede/r SchülerIn verfügen und sich im Lehrerkollegium gegenseitig so unterstützen, dass sie als geschlossene Gemeinschaft dem/der SchülerIn gegenübertreten. Der grundlegende Trugschluss hierbei ist, dass dem/der LehrerIn aufgezwungen wird, seine/ihre Menschlichkeit zu verleugnen und SchülerInnen diese oftmals als HeuchlerIn wahrnehmen (vgl. Gordon 2006, S. 32ff).

LehrerInnen sind nicht unfehlbar oder gefühllos, sie gestalten ihre Handlungsweisen von einem Augenblick zum nächsten. Diese Menschlichkeit bedeutet jedoch, dass Lehrerinnen sehr wohl inkonsequent und nicht voraussagbar sind (vgl. Gordon 2006, S. 39).

Wenn sich der/die LehrerIn dieser Umstände bewusst geworden ist, kann eine gute LehrerIn – SchülerIn Beziehung wie folgt charakterisiert werden:

„

1. *Offenheit und Transparenz, so daß jeder dem anderen gegenüber ehrlich sein kann;*
2. *Anteilnahme, wenn jeder weiß, was er dem anderen bedeutet;*
3. *gegenseitiger Abhängigkeit anstatt einseitiger Abhängigkeit;*
4. *der nötigen Distanz, die jedem erlaubt, Kreativität und Individualität zu entwickeln,*
5. *gegenseitiger Befriedigung der Bedürfnisse.“ (Gordon 2006, S. 34)*

Diese eben dargelegten Punkte können am ehesten durch eine positive Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerIn erreicht werden. Durch gegenseitige Annahme während der Gespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn können Blockaden, die durch die Kommunikation von LehrerInnen (befehlen, drohen, moralisieren, raten, belehren) entstehen und weiterführende Gespräche verhindern, vermieden werden. Es ist eine weit verbreitete aber sinnlose Annahme, dass verurteilen, kritisieren, beschimpfen, anwenden von Klischees und diagnostizieren SchülerInnen helfen ihre Fehler zu erkennen. Ebenso kann auch

während eines Gesprächs durch das Negieren von Problemen des Schülers durch einen Lehrer die Kommunikation gestört sein. LehrerInnen gehen oft von der Annahme aus, dass der durch vermehrtes Fragen resultierende Lösungsweg eine Hilfestellung für ihre SchülerInnen darstellt und blockieren durch diese Handlungsweise ebenfalls eine positive Kommunikation. Zugleich ist der Themenwechsel um den/die SchülerIn auf andere Gedanken zu bringen eine Kommunikationsweise, die die LehrerIn – SchülerIn Beziehung blockieren kann. Gordon nennt diese eben dargebrachte Punkte Straßensperren der Kommunikation (vgl. Gordon 2006, S. 53ff).

Diese Straßensperren sollten der Lehrkraft in der Kommunikation mit dem/der SchülerIn bewusst sein, um eine Sprache der Annahme vollziehen zu können. Denn nur durch Annehmen des/der Schülers/in werden diese dazu angeregt Probleme mitzuteilen (vgl. Gordon 2006, S. 61).

Konstruktive Methoden des Annehmens eines/er Schülers/in sind das Zuhören (aktives und passives Zuhören), bestätigendes Reagieren, und sogenannte Türöffner.

Passives Zuhören charakterisiert sich dadurch, dass die Lehrkraft den/die SchülerIn erzählen lässt ohne sich einzumengen, während bestätigende Reaktionen durch Nicken, Stirnrunzeln... in Erzählpausen des/der Schülers/in die Aufmerksamkeit der Lehrkraft sichern. Vereinzelt benötigen SchülerInnen auch ermutigende Worte um ihr Problem darzulegen, diese werden Türöffner genannt: *„Das klingt, als berührt dich das sehr stark“ oder „Möchtest du darüber sprechen?“* (Gordon 2006, S. 65)

Die eben dargelegten Methoden des passiven Zuhörens, bestätigende Reaktionen zeigen und Türöffner weisen aber ihre Grenzen auf, da sie Wechselwirkungen innerhalb der Kommunikation reduzieren und die ganze Arbeit auf den Sprecher legen (vgl. Gordon 2006, S. 66). Diese Wechselwirkung wird durch das aktive Zuhören erreicht, welches im folgenden Kapitel erläutert wird.

4.3 Das aktive Zuhören des Lehrers/der Lehrerin

Das aktive Zuhören ist eine Handlungsweise während einer Kommunikation, die dem Gegenüber zeigt, dass dieser verstanden wird.

T. Gordon geht davon aus, dass Botschaften in der Kommunikation oft schwer verständlich sind, da sie verschlüsselt werden und das darin versteckte Gefühl nicht direkt mitgeteilt wird. Gerade junge Menschen bzw. SchülerInnen verschlüsseln ihre Gefühle sehr stark, der Code ist schwer verständlich. Reagiert der Lehrer in Folge nur auf diesen Code, bemerkt dieser einerseits nicht die dahinterstehenden Gefühle und der/die SchülerIn fühlt sich andererseits

unverstanden. Dies führt zu einer Verschlechterung der Lehrer – Schüler – Beziehung (vgl. Gordon 2006, S. 68f). Das aktive Zuhören soll diese Verschlechterung und die daraus resultierenden Kommunikationsspannungen verhindern. Das wesentliche Merkmal des aktiven Zuhörens ist die Wechselwirkung zwischen LehrerIn und SchülerIn: der/die LehrerIn gibt dem Schüler Rückmeldung, dass er ihn verstanden hat. Diese Wechselwirkung entsteht dadurch, dass der/die LehrerIn versucht den Code des/der Schülers/in zu entschlüsseln und ihm seine Vermutung mitteilt, wodurch eine Kommunikation über die wahren Gefühle des Schülers entstehen kann, oder zumindest ein Prozess entstehen kann, der dem/der SchülerIn verdeutlicht, dass er sich dem/die LehrerIn anvertrauen kann (vgl. ebd., S. 69-77).

T. Gordon stellt für ein erfolgreiches aktives Zuhören sieben Regeln auf, wobei er insgesamt hervorhebt, dass aktives Zuhören kein Trick ist um dem/der SchülerIn Geheimnisse zu entlocken, sondern eine Methode um die Beziehung insgesamt zu verbessern:

1. Vertrauen und Glauben des/der Lehrers/in an den Schüler bzw. den Prozess. Das heißt, dass der/die LehrerIn grundsätzlich dem Schüler zutrauen sollte das vorliegende Problem selbst lösen zu können. Aktives Zuhören dient dazu den Prozess der Lösungsfindung zu unterstützen.
2. Ehrliche Annahme des Problems des/der Schülers/in.
3. Bewusstheit des/der LehrersIn über die Vergänglichkeit von Gefühlen.
4. Der/die Lehrer/in sollte sich Zeit nehmen für die Probleme des Schülers/der Schülerin.
5. Nähe und Distanz des/der Lehrers/in: „Lehrer müssen die Gefühle erleben, als ob es ihre eigenen wären, aber nicht zulassen, daß sie ihre eigenen werden.“ (Gordon 2006, S. 78)
6. LehrerInnen sollten verstehen, dass es manchen Kindern schwer fällt sich sofort und schnell anzuvertrauen.
7. Die Inhalte der Gespräche sind vertraulich zu behandeln (vgl. Gordon 2006, S. 77f)

Somit stellt das aktive Zuhören einen Prozess dar, der dem Gegenüber bei der Klärung von Problemlagen hilft und Selbstvertrauen vermittelt, außerdem zu einer Verbesserung der LehrerIn – SchülerIn – Beziehung führt. Im Folgenden wird auf zwei spezielle Formen des aktiven Zuhörens eingegangen, wobei hier lediglich ein Kind im Mittelpunkt des Interesses des Lehrers/der Lehrerin steht. Dabei ist hinzuzufügen, dass Gordon die Anwendung mit positiven Folgen auch in Klassenkonferenzen oder auch in Eltern-Lehrer-Konferenzen sieht.

4.3.1 Anwendungsformen bei Widerstand

T. Gordon geht davon aus, dass alle LehrerInnen auf Widerstand stoßen. Dieser kann von passivem Widerstand bis hin zur offenen Weigerung vorhanden sein. Dabei ist dieser Widerstand, laut T. Gordon, fast immer ein Hinweis auf ein darunterliegendes Problem des Schülers/der Lehrerin, wodurch logische Argumente, Fragen und Strafen keine Wirkung zeigen. Erst aktives Zuhören ermöglicht dabei eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Gefühlen und dadurch einen Abbau des Widerstandes. Zu Bedenken, laut T. Gordon, ist außerdem, dass der offene Widerstand eines/r Schülers/in manchmal für die gesamte Klasse repräsentativ sein kann, folglich auch anderer SchülerInnen ebensolche Gefühle haben und nicht zeigen (vgl. Gordon 2006, S. 91-96).

4.3.2 Anwendungsformen bei unselbstständigen SchülerInnen

T. Gordon macht an diesem Punkt seiner Ausführungen auf stille, unauffällige Kinder aufmerksam, die zunehmend unselbständiger und unterwürfig werden. Den Grund dafür sieht er in einer falschen Zuordnung des Problems: sieht ein/e LehrerIn ein Problem des Kindes als sein eigenes an und reagiert daraufhin mit sofortiger Lösung, wird das Kind zunehmend abhängiger und unselbständig. Durch aktives Zuhören ermöglicht der/die LehrerIn den Prozess der Lösungsfindung und ein selbständig Werden des Kindes (vgl. Gordon 2006, S. 96 – 100).

4.4 Der sechsstufige Problemlösungsprozess

Der sechsstufige Problemlösungsprozess nach Thomas Gordon stellt einen Weg zur Konfliktbewältigung dar, der ohne Niederlagen von staten geht. Dabei wird ein Problem an der Basis erfasst und nicht nur das Symptom eruiert (vgl. Gordon 2006, S. 205ff).

Bei dieser Methode wird auf die Ausübung von Macht verzichtet und nach Lösungen gesucht, die für alle akzeptabel sind. Damit ist es möglich Konflikte zwischen Einzelpersonen aber auch Gruppen zu lösen (vgl. Gordon 2006, S. 208f)

Konflikte werden nicht als negativ angesehen, sondern *„als gesunde, natürliche und keineswegs destruktive Begebenheiten im Leben von Lehrern und Schülern.“* (Gordon 2006, S. 213)

In folgender Abbildung wird nun die eben angesprochene Methode graphisch gezeigt, in der auf Machtverhältnisse verzichtet wird. Die *„... dargestellte Lösung resultiert aus einem*

Prozeß von Interaktionen, in dem zwei Menschen in gemeinsamer Anstrengung eine akzeptable Art der Befriedigung ihrer individuellen Bedürfnisse suchen. Die Lösung muss für Lehrer und Schüler annehmbar sein.“ (Gordon 2006, S. 214)

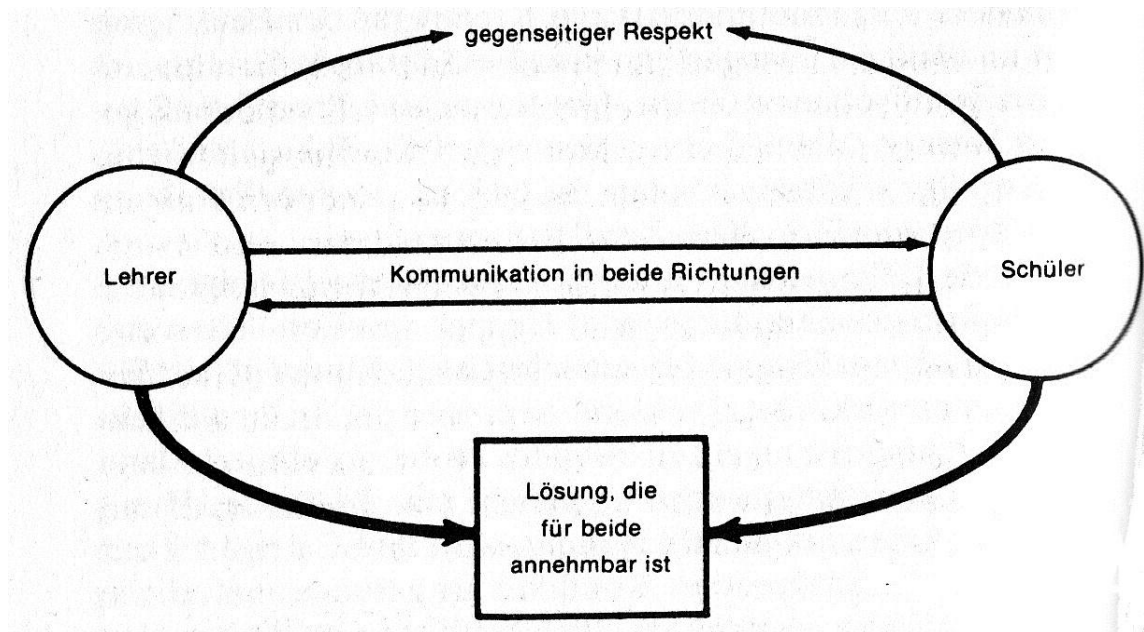


ABBILDUNG 2: Diagramm der Methode III: Gordon 2006, S. 214

Voraussetzung für die Anwendung dieser Methode ist das aktive Zuhören sowie der Einsatz von Ich – Botschaften (vgl. Gordon 2006, S. 215). Letzteres heißt, dass der/die LehrerIn ausdrückt, welche Bedürfnisse er/sie hat bzw. was sein/ihr Problem ist ohne dabei zu werten (vgl. Gordon 2006, S. 126).

T. Gordons Methode stellt einen Problemlösungsprozess dar, der sich in sechs Stufen aufsplittet. Diese Prozessstufen lauten wie folgt: „

1. *Definition des Problems*
2. *Sammlung möglicher Lösungen*
3. *Wertung der Lösungsvorschläge*
4. *Entscheidung für die beste Lösung*
5. *Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung*
6. *Bewertung der Effektivität der Lösungen“* (Gordon 2006, S. 216)

Im Folgenden werden nun die sechs dargelegten Prozesse genauer erläutert:

„Stufe I: Definition des Problems (Konflikts)“ (Gordon 2006, S. 216)

Stufe 1 stellt im Problemlösungsprozess eine sehr wichtige Etappe dar, bei der auch Fehler unterlaufen können, die einen positiven Ausgang der Methode verhindern. Deshalb muss sich die Lehrkraft an folgende Ge- und Verbote bei der Durchführung halten:

- a) Die Methode muss den SchülerInnen erklärt werden, um im Vorhinein klar zu stellen, dass es sich nicht um einen manipulativen Akt des/der LehrerIn handelt. Dabei ist das aktive Zuhören ausschlaggebend (vgl. Gordon 2006, S. 217).
- b) SchülerInnen, die am Konflikt beteiligt sind, sowie SchülerInnen die Informationen geben können und die direkt von der Lösung betroffen sind, sollen einbezogen werden (vgl. ebd.).
- c) Die freiwillige Teilnahme der Betroffenen ist erforderlich (vgl. ebd.).
- d) Genügend Zeit muss eingeplant werden, um zumindest eine Phase abzuschließen, idealerweise sollten innerhalb einer Sitzung die sechs Stufen des Problemlösungsprozess abgeschlossen werden (vgl. ebd.).
- e) Bedürfnisse sowie Gefühle sollen in Ich – Botschaften formuliert werden, unbedingt erforderlich ist die Vermeidung von Du – Botschaften (vgl. ebd.).
- f) Übertriebene Darbietung der Gefühlslage kann SchülerInnen Angst im Problemlösungsprozess einflößen (vgl. ebd.).
- g) Probleme sollten an Hand von Ich – Botschaften dargelegt werden, jedoch nicht die Lösungen (vgl. Gordon 2006, S. 218).
- h) Aktives Zuhören ist notwendig, damit SchülerInnen ihre Bedürfnisse formulieren können. Erst wenn die Bedürfnisse aller deutlich sind, kann weiter gearbeitet werden (vgl. ebd.).
- i) Den SchülerInnen soll klar gemacht werden, dass es sich nicht um ein wetteiferndes Lösungsfinden handelt, sondern dass ein Konflikt aus Bedürfnissen besteht (vgl. ebd.).
- j) Diese Methode darf nicht angewandt werden, wenn schon durch die Lehrkraft aufgestellte Regeln zu dem besagten Konflikt existieren (vgl. ebd.).
- k) Falls die Methode erstmalig angewandt wird, sollte es sich um einen Konflikt handeln, der nicht die Lehrkraft unmittelbar betrifft. Eine Problemsuchstunde könnte einen geeigneten Beginn darstellen (vgl. ebd.).

„Stufe II: Sammlung möglicher Lösungen“ (Gordon 2006, S. 219)

Nach abgeschlossener Definition des Problems können nun der/die LehrerIn sowie SchülerInnen Lösungen vorschlagen. Bei Neueinführung der Methode erscheint es sinnvoller, wenn zunächst SchülerInnen Lösungen sammeln und im späteren Verlauf die Lösungen der Lehrkraft darlegen. Folgende Punkte erleichtern das Vorgehen bei der Sammlung dieser Lösungsvorschläge (vgl. Gordon 2006, S. 219):

- a) Für die Sammlung von Lösungen darf keine Wertung durch die Lehrkraft vorgenommen werden, da es sonst dazu kommen kann, dass SchülerInnen nicht mehr mitarbeiten wollen (vgl. ebd.).
- b) SchülerInnen können zur Teilnahme ermutigt werden indem Türöffner (vgl. Kapitel 4.2) verwendet werden (vgl. ebd.).
- c) Ideen sollen schriftlich fixiert werden, auch ein Diktiergerät kann zur zusätzlichen Motivation der SchülerInnen gebraucht werden (vgl. ebd.).
- d) Lehrkräfte sollen von den beteiligten SchülernInnen weder Rechtfertigungen noch Begründungen der dargebrachten Ideen erfordern (vgl. Gordon, S. 220).
- e) Ermutigung zur Teilnahme der SchülerInnen soll zwar geschehen, jedoch ohne Zwang (vgl. ebd.).
- f) Ist der Prozess ins Stocken geraten kann dieser durch Fragen, wie: *„Woran haben wir bis jetzt noch nicht gedacht?“* (Gordon 2006, S. 220) neu angekurbelt werden.

„Stufe III: Wertung der Lösungsvorschläge“ (Gordon 2006, S. 220)

- a) Der Bewertungsprozess soll eingeleitet werden ohne Antworten vorwegzunehmen, wie zum Beispiel: *„Jetzt ist es Zeit herauszufinden, welche Vorschläge ihr gut oder schlecht findet.“* (Gordon 2006, S. 220)
- b) Negativ bewertete Vorschläge müssen gestrichen werden.
- c) Aktives Zuhören sollte durch die Lehrkraft verstärkt eingesetzt werden, damit alle Beteiligten die geäußerten Gefühle und Meinungen verstehen (vgl. ebd.).
- d) Nun darf die Lehrkraft auch eigene Meinungen mitteilen, da nur Lösungen angenommen werden sollten, die für SchülerInnen und LehrerInnen akzeptabel sind (vgl. ebd.).
- e) Gefühle der Lehrkraft sollen durch Ich – Botschaften mitgeteilt werden (vgl. ebd.).
- f) Begründungen sowie die Analyse der Lösungsvorschläge sollten folgen, hier darf auch die Lehrkraft die Lösungswege verteidigen, die ihm/ihr am besten gefallen (vgl. ebd.).
- g) Jede/r sollte vom Zeitdruck befreit sind (vgl. Gordon 2006, S. 226).

„Stufe IV: Die Entscheidung“ (Gordon 2006, S. 212)

Wurden die ersten drei Stufen gewissenhaft durchdacht und ausgeführt, kann sich ein Lösungsweg oder mehrere Lösungswege herauskristallisieren. Für eine endgültige Lösung gibt Gordon fünf Punkte an (vgl. Gordon 2006, S. 221):

- a) Es sollen keine Abstimmungen durchgeführt werden, ein allgemein gültiger Konsens muss erreicht werden, da sonst SchülerInnen sich an Regeln halten müssen, die gegen ihren Willen getroffen worden sind (vgl. Gordon 2006, S. 221).
- b) Um den Standpunkt der Beteiligten zu verdeutlichen, können unverbindliche Problemabstimmungen durchgeführt werden (vgl. ebd.).
- c) Lösungsvorschläge sollen auf ihre Realisierbarkeit überprüft werden, weiters sollen Mängel und Gefahren des Versagens bedacht werden (vgl. ebd.).
- d) Mit Hilfe der Lehrkraft sollte auf einen Konsens hingearbeitet werden, jedoch Entscheidungen vermieden werden, wenn nicht jeder bereit ist es zu versuchen. Den SchülerInnen soll ebenfalls bewusst gemacht werden, dass sie nicht für immer an die neu erworbene Regel gebunden sind und sich diese ändern können, wenn das gewünschte Ziel nicht erreicht wird (vgl. Gordon 2006, S. 222).
- e) Akzeptierte Lösungen sollen schriftlich fixiert werden. Um sich nochmals dem Einverständnis aller SchülerInnen zu versichern, kann diese schriftliche Fixierung auch durch die SchülerInnen unterschrieben werden (vgl. ebd.).

„Stufe V: Die Realisierung der Entscheidung“ (Gordon 2006, S. 222)

Um ein Fehlschlagen der Methode nach Gordon zu verhindern, ist es sinnvoll festzulegen, wer was zu welchem Zeitpunkt erledigen soll (vgl. Gordon 2006, S. 222):

- a) Die Gruppe soll sowohl über den Zeitpunkt, als auch über die Verantwortlichkeit der einzelnen Schüler und die Art und Weise des Vorgehens entscheiden (vgl. Gordon 2006, S. 222).
- b) Gestaltet sich die Notwendigkeit können Richtlinien ausgearbeitet werden (vgl. Gordon 2006, S. 223).
- c) Ein genauer Zeit- sowie Aufgabenplan erscheint sinnvoll (vgl. ebd.).

„Stufe VI: Beurteilung des Erfolges“ (Gordon 2006, S. 223)

Die sechste Stufe im Problemlösungsprozess muss nicht zwingend durchgeführt werden, da bei Gelingen des Prozesses der Konflikt verschwindet, allerdings kann damit überprüft werden, ob alle mit der Lösung zufrieden sind. Es wird die Effektivität der Durchführung festgestellt (vgl. Gordon 2006, S. 223):

- a) Es sollte überprüft werden, ob Verpflichtungen aller eingehalten wurden und ob sich dahingehend Meinungen verändert haben (vgl. Gordon 2006, S. 223).
- b) Konnten die gefundenen Lösungsvorschläge nicht zum Ziel führen, stellt dies ein Zeichen für unerwartete Schwierigkeiten bei der Durchführung oder bei den Lösungsvorschlägen selbst dar (vgl. ebd.).
- c) Den SchülerInnen muss verdeutlicht werden, dass Lösungsvorschläge auch veränderbar sind um Demotivation zu vermeiden (vgl. Gordon 2006, S. 223f).
- d) Da sich Bedürfnisse verändern und auch Situationen ändern können, ist es ratsam Lösungen, die ursprüngliche Probleme gelöst haben, immer wieder zu überprüfen. Es sollte den SchülerInnen eine Bereitschaft zur Neubewertung von Lösungsvorschlägen und gegebenenfalls bessere Lösungen gegeben werden (vgl. Gordon 2006, S. 224).

Wird der eben dargestellte sechsstufige Problemlösungsprozess nach Thomas Gordon korrekt angewandt, ist der wichtigste Vorteil ersichtlich, nämlich dass der Machtgebrauch durch die Lehrkraft ausgeschaltet wird. So können Individualität und zwischenmenschliche Beziehungen der SchülerInnen untereinander sowie mit der Lehrkraft aufrechterhalten werden. Destruktive Verhaltensweisen durch SchülerInnen (Aggressionen, Lügen...) können somit vermieden werden (vgl. Gordon 2006, S. 231ff).

Zusätzlich wird bei SchülerInnen die eigene Verantwortlichkeit und Reife gefördert, die bei Maßnahmen wie Disziplinierung und Machtanwendung gehemmt wird. Die Methode teilt den SchülerInnen impliziert mit, dass ihnen reifes Verhalten zugetraut wird und sie verantwortungsvolle Mitglieder einer Gruppe sind (vgl. Gordon 2006, S. 234f).

Teilresumée

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurden die allgemeinen Rahmenbestimmungen der Pflichtschule und insbesondere der Sonderschule vorgestellt. Das Vorhandensein von Sonderschulen und SPZs begründet die Intervention in Sonderschulen im Gegensatz zu integrativ geführten Einrichtungen. Außerdem wurden in diesem Teil, zum besseren Verständnis der Intervention, die rechtlichen Rahmenbedingungen der Sonderschulen verdeutlicht.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wurde die Relevanz der Arbeit verdeutlicht, indem einerseits das Konfliktfeld Schule, speziell in der Sonderschule erläutert wurde und die speziellen Rahmenbedingungen der Pause dargestellt wurden, andererseits auf den Mangel an wissenschaftlicher Literatur hingewiesen wurde.

In Kapitel drei und vier wurden zum Einen die Vorüberlegungen zu Thomas Gordon bearbeitet und zum Anderen die Intervention von Thomas Gordon vorgestellt.

Im nächsten Abschnitt der Diplomarbeit wird auf die getätigte Fallstudie näher eingegangen.

5 Die intervenierende Fallstudie

Die Fallstudie ist ein Forschungsdesign, das in der Literatur kaum als eigenständige Methode ausgewiesen wird. Dieser Umstand begründet sich dadurch, dass die Fallstudie nicht als konkrete Erhebungsmethode angesehen wird. Vielmehr wird sie als ein Forschungsansatz, ein sogenannter „*Approach*“ (Lamnek 2005, S. 298) bezeichnet. Dies bedeutet, dass die Fallstudie nicht eine spezifische isolierte Technik in der Sozialforschung darstellt. *„Im Hintergrund eines Approachs steht ein theoretisches Paradigma oder eine spezielle Methodologie. Man kann einen Approach als einen Forschungsansatz verstehen, der die theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen umsetzt, ohne selbst Erhebungstechnik zu sein.“* (Lamnek 2005, S. 299)

Die qualitative Fallstudie versucht die soziale Wirklichkeit möglichst realistisch und ganzheitlich aufzuzeigen, wobei ihre Untersuchungsobjekte vielfältig sein können (Personen, Kulturen, eine soziale Gruppe...) (vgl. Lamnek 2005, S. 300f).

In diesem Sinne ist die Fallstudie offen für jegliche Methoden, zum Beispiel: Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen...

Der Approach der Fallstudie kann in drei Stadien eingeteilt werden:

„

- 1) *Populationsauswahl,*
- 2) *Datenerhebung und*
- 3) *Auswertung des Materials“* (Lamnek 2005, S. 313)

In den nachfolgenden Kapiteln werden diese drei Stadien zunächst theoretisch und dann im Bezug auf die vorliegende Studie erläutert sowie die verschiedenen Forschungsstadien dargestellt, um in Kapitel 6 die Ergebnisse der Studie darzustellen und die Forschungsfrage einer Antwort zuzuführen. Zur Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview bzw. die Videoanalyse gewählt, diese werden in Kapitel 5.2.1, 5.2.2 bzw. Kapitel 5.2.4 näher dargestellt. Die Auswertung erfolgt anhand der Methode von Mayring, welche in Kapitel 5.2.3 näher erläutert wird

Zunächst werden im Folgenden Kapitel 5.1 die Rahmenbedingungen der Fallstudie geklärt, dabei wird besonders auf die Populationsauswahl im Sinne der qualitativen Fallstudie eingegangen. Zentral in dieser Phase ist das Finden einer Stichprobe, die möglichst der Gesamtheit entspricht. Hierbei versucht der/die ForscherIn eine Untersuchungseinheit zu finden, welche das theoretische Konzept möglichst komplex und profund gestaltet (vgl. Lamnek 2005, S. 313ff).

5.1 Rahmenbedingungen

Die intervenierende Fallstudie findet im 23. Wiener Gemeindebezirk in einem Sonderpädagogischen Zentrum statt. Kinder zweier Klassen, Familienklasse B und Familienklasse C, werden interviewt und durch Videoanalyse zusätzlich beobachtet um die Ergebnisse der Kinderinterviews zu stützen.

Die Intervention erfolgt durch die Autorin als Lehrkraft in besagten Klassen. Zuerst werden durch das problemzentrierte Interview bei jedem Kind die vorhandenen Impressionen bezüglich der großen Pause erhoben, mit besonderer Gewichtung auf Konflikte, welche die Kinder während ihrer großen Pause erleben. Die Interviews werden von einer dritten Person, Mag. Mautner, geführt, die in die spezielle Form der Interviews (Kinderinterviews) durch die Autorin eingeschult wurde. Die Durchführung der Interviews durch eine dritte, für die Kinder unabhängige Person wurde unter dem Gesichtspunkt der minimalen Datenverfälschung gewählt. Diese Verfälschung hätte es möglicherweise aufgrund des Naheverhältnis zur Autorin als Lehrkraft gegeben: die Kinder hätten unter Umständen andere, verfälschte Antworten gegeben, unter der Denkweise das Richtige sagen zu müssen.

Zur Vollendung der Fallstudie werden Merkmale zur Festlegung positiver, beziehungsweise negativer Eindrücke der Kinder (z.B.: verbale Gewalt, physische Gewalt...) aufgestellt. Die besagten Kategorien ergeben sich aus dem Konflikt- (ev. Gewalt-) verhalten der Kinder in ihrer großen Pause.

Nach gefundener Kategorisierung werden, bezogen auf die Konfliktkategorien, Stundenbilder im Sinne des Problemlöseprozesses nach Thomas Gordon erstellt.

Jede Woche wird dann, über drei Monate hinweg, mit jeder Klasse gearbeitet/intervenierte, dabei erhalten beide Familienklassen je 12 Unterrichtsstunden Intervention, insgesamt folglich 24 Unterrichtsstunden. Nach Abschluss der Intervention werden die Kinder nochmals zu ihrer großen Pause befragt und es wird erhoben, ob sich die Impressionen der Kinder bezüglich Konflikte in der großen Pause zum Positiven verändert haben, oder ob die Intervention keine positiven Veränderungen hervorgerufen hat. Somit ergibt sich eine Reflexion über das Gelingen, beziehungsweise Misslingen der Intervention.

Um die Aussagen der Kinder zu stützen oder zu widerlegen, werden vor und nach der Intervention zwei Kameras in der Pausenhalle aufgestellt. Diese werden über ein halbes Jahr (während des gesamten Forschungsvorhabens) jede Pause dort stehen, um einen Gewohnheitsaspekt bei den Kindern zu provozieren. Je drei Pausenaufnahmen werden vor und nach der Intervention systematisch dokumentiert, um Interviewaussagen der Kinder zu stützen oder zu widerlegen. In Kapitel 6 wird sowohl die Methode des Kinderinterviews als auch der Videoanalyse konkretisiert und deren Auswertung dargelegt.

Im Weiteren wird kurz auf die räumlichen Bedingungen sowie Regeln und Gewohnheiten, die große Pause betreffend, eingegangen.

Wie schon zuvor erwähnt, findet die große Pause in der Pausenhalle statt, die sich einen Halbstock über den Klassen befindet. Die Kinder werden bei Pausenbeginn von der Lehrkraft dorthin geleitet. Wenn sie angekommen sind, müssen sich alle Kinder kurz auf die Bank vor dem Lehrerzimmer setzen um ihre Hausschuhe auszuziehen und ihre Wünsche bezüglich der Spielutensilien äußern. Ist dies geschehen, werden die Kinder in die große Pause, die fünfzehn Minuten dauert, entlassen. Hierbei ist es den SchülerInnen erlaubt mit Spielsachen (Seile, Bälle, Rollbretter...), die von der Schule zur Verfügung gestellt werden, zu spielen und sich frei im Raum zu bewegen. Die Lehrkräfte befinden sich während der großen Pause an jener Seite des rechteckigen Raumes, an der sich die Bühne befindet und beobachten das Geschehen. Das Läuten am Ende der besagten Zeit ist für die Kinder das Signal sich wieder ihre Hausschuhe anzuziehen, gebrauchtes Spielzeug wegzuräumen und sich anzustellen. Der folgende Unterpunkt wird nun die beiden untersuchten Klassen genauer skizzieren, um einen personalen Einblick in die gewählte Population zu geben.

5.1.1 Die beiden untersuchten Klassen

Wie schon im vorhergehenden Kapitel erläutert, werden zwei Familienklassen, Familienklasse B (Fam. B) und Familienklasse C (Fam. C) beforscht. Unter Familienklassen werden im Rahmen des Sonderpädagogischen Zentrums des 23. Wiener Gemeindebezirks Klassen verstanden, deren Zusammensetzung aus Kindern besteht, die nach unterschiedlichen Lehrplanstufen (3. bis 6. Klasse) unterrichtet werden. Diese beiden Klassen werden durch eine Klassenvorständin geleitet und eine Assistenzlehrerin unterstützt. Ziel ist es, den Kindern, die diese Klassen besuchen, einen familiären Rahmen zu bieten, um möglichst effektiv vorhandene Defizite zu lindern und bestehende Stärken weiterzuentwickeln.

An der Intervention nahmen in der Familienklasse B zwölf Kinder teil, in der Familienklasse C elf. Insgesamt waren es 23 Kinder, wobei sich diese geschlechtlich aus zwölf Jungen und elf Mädchen zusammensetzen.

Familienklasse B charakterisiert sich dadurch, dass die Kinder jünger sind (Alter 9 – 11) als in Familienklasse C, in der die Altersspannbreite zwischen zehn und zwölf Jahren liegt.

Alle an der Intervention teilnehmenden SchülerInnen werden nach dem Sonderschullehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet. Für die Intervention ist es wichtig herauszustreichen, dass es sich hierbei um Kinder handelt, die nicht auf Grund von

Körperbeeinträchtigungen sowie geistigen Beeinträchtigungen die Allgemeine Sonderschule besuchen, sondern durch vielfältige kognitive Entwicklungsverzögerungen unterschiedlicher ätiologischer Ursachen nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden.

Im eben bearbeiteten Kapitel wurde aufgezeigt, dass sich die Populationsauswahl der Fallstudie mit vorhandener Schüleranzahl von 23 Kindern erschöpft. Die Methodologie und theoretischen Vorgaben, die in diesem Falle durch Thomas Gordons Problemlösungsprozess gegeben sind, werden bei der intervenierenden Fallstudie in konkrete Handlungsweisen transferiert, um durch die Erhebungstechniken des problemzentrierten Kinderinterviews und Videoanalyse der Sozialforschung Folge zu leisten. Im Folgenden Teil der Arbeit werden die verwendeten Methoden zur Datenerhebung sowie Datenanalyse erläutert und dargestellt.

5.2 Darstellung der angewandten Methoden

Es werden nun zunächst die zwei verwendeten Forschungsmethoden der Sozialforschung, nämlich die des problemzentrierte Interview, sowie die der Videobeobachtung vorgestellt. Besonderer Schwerpunkt bei der qualitativen Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews stellt die Befragung von Kindern mit Entwicklungsrückständen bzw. Entwicklungsverzögerungen dar. Aus diesem Grund wird in Unterpunkt 5.2.2 auf diese spezielle Herausforderung explizit an Hand von Fachzeitschriftenartikeln eingegangen.

Sowohl die getätigten Interviews als auch die Videoanalyse werden nach den Gesichtspunkten der qualitativen Auswertung nach Mayring geführt. Infolgedessen wird diese besagte Auswertungsmethode in Unterpunkt 5.2.3 dargestellt. Nach einer zunächst allgemeinen Einführung in die Analysemethode Mayrings, werden die zwei getätigten Interviewreihen, die vor und nach der Intervention nach Thomas Gordon durchgeführt wurden, nach Mayring analysiert und somit kategorisiert. 5.2.4 gibt einen Überblick über die videogestützte Beobachtung, ebenso werden in diesem Unterkapitel die beiden Videomitschnittsreihen nach Mayring analysiert und kategorisiert. Im darauffolgenden Unterpunkt 5.2.5 wird auf die getätigte Intervention genauer eingegangen. Um einen besseren Einblick in diese zu gewähren, werden exemplarisch drei Stundenbilder dargeboten, welche die getätigte Intervention in den besagten Klassen darstellten sollen.

Das Unterkapitel 5.2.6 stellt die Verknüpfung der gefundenen Kategorien des qualitativ gefunden Datenmaterials des problemzentrierten Interviews und der Videobeobachtung dar. Die beiden Interviewreihen werden gegenübergestellt und in 5.2.6.1 mittels der

Videokategorien evaluiert. Diese Ergebnisfindung samt Evaluation beschließt auch das Kapitel 5 und führt im darauffolgenden Kapitel 6 zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage.

5.2.1 Das problemzentrierte Interview

Im folgenden Abschnitte werden zunächst methodologische und methodische Aspekte des qualitativen Interviews dargestellt, um im Folgenden auf das problemzentrierte Interview näher einzugehen.

Die qualitative Sozialforschung setzt sich aus vielen Forschungsdesigns zusammen. Eines davon ist das qualitative Interview, welches ermöglicht, verbale Daten zu ermitteln und dadurch eine Interpretationsgrundlage zu schaffen. Qualitative Interviews charakterisieren sich durch die persönliche mündliche Befragung, offen gestellte Fragen, den neutral bis weichen Interviewstil, durch die vermittelnde und ermittelnde Intention des Interviewers und durch die häufig intim persönlichen Themen, die meist durch eine Einzelbefragung untersucht werden (vgl. Lamnek 2005, S. 329 – 346).

Methodologisch versucht das qualitative Interview eine Charakterisierung des Alltagsgesprächs vorzunehmen, wobei sich der Forscher im Hintergrund hält. Er sieht seinen Interviewpartner nicht nur als einen Lieferant von Daten an, sondern als ein Subjekt, das das Gespräch qualitativ und auch quantitativ determiniert, hierbei ist der Befragte derjenige der die Wirklichkeit definiert. Das qualitative Interview orientiert sich an den Prinzipien der Kommunikation, der Offenheit und auch der Flexibilität (vgl. Lamnek 2005, S. 346 – 351).

Die methodisch-technischen Aspekte eines qualitativen Interviews setzen sich durch die Befragung im alltäglichen Umfeld, die nicht Standardisierung und die nicht spezifizierte Abfolge der Interviewfragen, sowie eine Vertrauensbasis der Gesprächspartner zusammen. Während große Fallzahlen bei qualitativen Interviews ausgeschlossen sind, kann die Dauer eines qualitativen Interviews auch mehrere Stunden dauern. Tonband oder Video sind bei dieser Befragungsart ein wichtiger Bestandteil, damit es überhaupt zu einer systematischen Auswertung der Fülle des Datenmaterials kommen kann. Die asymmetrische Kommunikation, die auch im Alltag üblich ist, schafft eine vertraute Atmosphäre und soll durch gutes Artikulationsvermögen, aber auch eine anregende, passive Haltung des Interviewers verstärkt werden (vgl. Lamnek 2005, S.352 – 356).

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Interviewmethoden. Grob lassen sich diese in „drei Hauptstrategien“ (Flick 2007, S. 193) zusammenfassen. Während es die erste Strategie ist, durch Fragen provozierte Interviewantworten zu erhalten, ist die zweite die Interviewten ihre Geschichte erzählen zu lassen und so Informationen zu einem Thema zu erhalten. Die

dritte Technik ist nicht die individuelle Befragung einer Person, sondern die Untersuchung eines Themas in einer Gruppe (vgl. Flick 2007, S. 193)

Die dahingehende Arbeit bedient sich der ersten dargestellten Strategie, genauer dem problemzentrierten Interview. Dieses soll im Folgenden genauer erörtert werden:

Das problemzentrierte Interview ist ein Forschungsdesign, bei dem sich der/die ForscherIn durch eine Literaturrecherche einen Pool von Informationen schafft. Aus diesem Pool filtert er/sie sich dann das wichtigste Thema für seine/ihre Problemstellung heraus. Es werden offene Fragen gestellt, die aber den jeweiligen Problembereich begrenzen. Somit ist ein Leitfaden zulässig um forschungsrelevante Themenbereiche abzudecken (vgl. Lamnek 2005, S. 363). Nach Witzel können *„anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählreizen besteht, insbesondere biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert“* (Flick 2007, S. 210) werden.

Das problemzentrierte Interview lässt sich in fünf Phasen gliedern. Die Einleitung stellt die erste Phase dar, bei der das Thema des Interviews, sowie die auf Erzählungen basierende Gesprächsstruktur festgelegt wird. Der/die ForscherIn teilt jedoch sein theoretisches Konzept nicht mit, um den/die Befragten/e nicht zu beeinflussen. In der zweiten Phase, der allgemeinen Sondierung, wird durch ein Erzählbeispiel des/der Interviewers/In die narrative Gesprächsbereitschaft bei dem/der Interviewten erreicht. Die dritte Phase stellt die spezifische Sondierung dar, in welcher der/die ForscherIn auf Verständniserzeugung aus ist. Hierbei können durch Rückspiegelung, Verständnisfragen und Konfrontation, letztere sollte vorsichtig verwendet werden, etwaige Unverständlichkeiten behoben werden. Die vierte Phase des problemzentrierten Interviews ist charakterisiert durch direkte Fragen, sogenannte Ad-hoc-Fragen, die direkt den Problembereich betreffen und die der/die Interviewte bis dato in seinen Erzählungen noch nicht ausgeführt hat. Durch einen Kurzfragebogen, der jedoch zu Beginn der Interviewsituation ausgeteilt wird, kann die Phase fünf beschlossen werden. Hierbei können relevante Informationen gleich zu Beginn des Interviews eruiert werden (vgl. Lamnek 2005, S.363 - 366).

Weiters dienen neben dem Kurzfragebogen ein Leitfaden des/der ForscherIn, sowie ein Tonbandmitschnitt und ein Postskriptum zur Datenerfassung (vgl. Lamnek 2005, S. 367).

Das problemzentrierte Interview stellt damit ein Forschungsdesign dar, bei dem der /die ForscherIn durch Vorwissen ein konzeptbedingtes Handlungsmuster aufweist, welches in der Interviewsituation sowohl modifiziert, als auch geprüft wird. Dabei gehen Deduktion und Induktion miteinander einher. Auf die Auswertungsmethode des problemzentrierten Interviews wurde hier nicht weiter eingegangen, da sich diese Arbeit der Auswertungsmethode Mayrings bedient.

5.2.2 Das Kinderinterview

Eine wesentliche Besonderheit bei der problemzentrierten Interviewbefragung der vorliegenden Arbeit stellt der Umstand dar, dass es sich bei den Interviewpartnern/partnerinnen um Kinder handelt. Hinzu kommt, dass die zu befragenden Schüler/innen Entwicklungsrückstände aufweisen. Dieser besondere Umstand muss bei der Erstellung des Interviewleitfadens als zentraler Aspekt berücksichtigt werden. Zur Erstellung eines Interviewleitfadens werden Artikel aus dem englischsprachigen Bereich zu Hilfe genommen (u.A.: Lewis 2002, Whyte 2006, Ravet 2007). Die ausgewählten wissenschaftlichen Artikel zeigen auf, wie mit Einsatz spezieller Materialien (u.a.: Gefühlskarten, Zeichnungen) und Methoden der Interviewführung auf diese spezielle Problemlage eingegangen werden kann und trotz dieser anfänglichen „Barriere“ fundiertes Datenmaterial gewonnen werden kann.

Das folgende Kapitel wird einen Einblick in Interviews mit Kindern, im Besonderen mit Kindern die eine Lernschwäche aufweisen, geben.

Prinzipiell macht es keinen Unterschied, ob Kinder mit oder ohne Behinderung befragt werden, es wird bei Ravet ausgewiesen, dass bei einem Kinderinterview ein längerer Prozess der Vorarbeit geleistet werden muss. In einer Schülerbefragung (Gruppenbefragung) weist der Autor aus, dass es nicht möglich ist, sich einfach zusammzusetzen und dem Kind Fragen über ein, in diesem Fall das gewählte Thema Selbstwahrnehmung, zu stellen (vgl. Ravet 2007, S. 236).

Bevor ein Kinderinterview überhaupt praktiziert werden kann, muss sich der Interviewer über den Entwicklungsstand, das Alter und die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes bewusst sein. Dies ist vor allem wichtig, damit sich der Interviewer in die kindliche Natur und in die Gedankenwelt und Denkwege eines Kindes einfühlen kann. Doch nicht nur intuitive Verhaltensweisen des Interviewers sind bei einem Kinderinterview gefragt, sondern auch der Respekt, der dem Kind entgegen gebracht wird. Motivierend wirkt es, wenn der Interviewer dem Kind erzählt, wie hilfreich und wichtig das Datenmaterial ist, welches er durch das Interview mit dem Kind gewinnt (vgl. Whyte 2006, S. 4ff).

Bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen bzw. Lernschwächen weist Lewis vor allem auf die Wichtigkeit der Interviewatmosphäre, der Respekt vor dem Kind und die Sensibilität als grundlegende Fähigkeit des/der InterviewersIn hin (vgl. Lewis 2002, S. 110). Ebenfalls sollte sich der/die InterviewerIn über den Grad der Beeinträchtigung bewusst sein, vor allem in Bezug auf die sprachliche Ausdrucksmöglichkeit. Erst dann können Überlegungen angestellt werden, welche Unterstützungsmaßnahmen getroffen werden müssen. Ebenfalls spielt es eine tragende Rolle, ob besagte Kinder nervös sind oder ob es überhaupt möglich ist, diese Kinder als eine ihnen fremde Person zu befragen (vgl. Whyte 2006, S. 4).

Deswegen sollte sich der/die Interviewerin noch bevor er/sie versucht eine angenehme Interviewatmosphäre zu schaffen, über Hilfsmittel, die eine fundamentale Unterstützung darstellen und während des Interviews eingesetzt werden, bewusst sein. Im Gegensatz zu Erwachsenen brauchen Kinder mehr Unterstützung bei einem Interview, um aus ihrem Gedächtnis Ereignisse oder Details abzurufen. Die Unterstützung kann durch spezifische Fragen oder durch Reize gegeben werden (vgl. Robers/Holger 2002, S.2ff).

Besonders dienlich sind Hilfsmittel dann, wenn es sich um Kinder handelt, die Lernschwierigkeiten aufweisen. Hinweisreize können Bilder, Fotos, selbst gemalte Bilder... sein (vgl. Whyte 2006, S.9).

Eine hilfreiche Möglichkeit die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurde um ein Kinderinterview zu führen und möglichst ergiebiges Datenmaterial zu bekommen ist der Einsatz von „*cue cards: feelings*“ (Lewis 2002, S. 114). Lewis zeigt auf, wie hilfreich sich diese Signalreize gestalten, wenn Kinder mit Lernschwierigkeiten befragt werden. Die Autorin beschreibt, wie sie mit Hilfe der Karten Geschichten legen ließ und somit auch mit Kindern mit einer geistigen Behinderung Interviews führen konnte. Diese besagten Karten können Gefühle abbilden, aber auch Menschen und Schauplätze. (vgl. Lewis 2002, S. 113 - 116).

Ob es sich nun um die besagten Gefühlskarten oder Aktionskarten handelt, bei beiden verweist die Autorin auf die Wichtigkeit diese schon in der Schule, während des Unterrichts, als etwas Alltägliches zu verwenden. So kann der Erzählfluss gesteigert werden, was sich im späteren Verlauf auch auf ein bevorstehendes Interview positiv auswirken wird (vgl. Lewis 2002, S. 114)



ABBILDUNG 3: Cue cards feelings: Lewis 2002, S. 114

Der Einsatz von Bildkarten ist in mehreren Artikeln als eine mögliche Erleichterung während des Kinderinterviews angeführt. Um autobiographische Erinnerungen bei Kindern zu verbessern, muss diese Methode jedoch über einen längeren Zeitraum geübt und erprobt werden (vgl. Robers/Holger 2002, S. 4ff).

Kinder, die durch ihre geistige Retardierung in ihrer Ausdrucksweise und Sprache beeinträchtigt sind, brauchen zusätzliche Hilfsmittel und Methoden um sich auszudrücken. Hilfsmittel können dabei zum Beispiel Gegenstände im Raum und andere Kinder sein, die mit ihrer Anwesenheit die Interviews unterstützen können. Besonders zu beachten ist, neben

der sprachlichen Kommunikation, die Körpersprache sowie die Kommunikation der Gefühle (lustiges Gesicht, trauriges Gesicht..., welches vom Kind zu den Fragen gemacht wird) (vgl. Whyte 2006, S. 9ff).

Obwohl Ravet in ihrem Artikel anführt, dass jüngere Kinder auf offen gestellte Frage oft qualitativ schlechte Antworten liefern und dass das Interview auf einem neutralen Platz stattfinden soll, möglichst weg von Lehr- und Lernumgebung (vgl. Ravet 2007, S. 237f), wurden die Kinderinterviews in der Schule geführt und offen gestellte Fragen mit Hilfe von Bildkarten und Gefühlskarten postuliert. Dieser Umstand resultiert daraus, dass die Kinder über die Schule befragt wurden. Jedoch wurden besagte Gespräche in einem für die Kinder bekannten Aufenthaltsraum geführt. Weiters wurden die Interviews von einer dritten Person, Mag. Mautner, eingeholt, die in die spezielle Form der Kinderinterviews eingeschult wurde. Der Grund für das Einbeziehen einer dritten, für die Kinder unabhängigen Person, wurde in Kapitel 5.1. bereits erläutert.

Die Interviewatmosphäre und auch das Verhalten des/der Interviewers/in während des Interviews ähnelt einem Erwachseneninterview. Ravet führt in ihrem Artikel aus, dass genau wie beim Erwachseneninterview gewisse Verhaltensregeln umgesetzt werden sollten. Zum Beispiel sollte sich der/die InterviewerIn die Zeit nehmen eine Vertrauensbasis aufzubauen, auf die Beeinflussung der eigenen Sprache (Sprachmelodie...) achten, damit SchülerInnenantworten nicht verfälscht werden, sowie auf die Notwendigkeit der Vermeidung des Expertenstatus während des Interviews (vgl. Ravet 2007, S. 237). Gerade bei Kindern, die Entwicklungsrückstände aufweisen, soll der/die InterviewerIn keinen strikten Zeitplan verfolgen und auch die Möglichkeit besitzen, nochmals bei einem zweiten Gespräch fortzufahren (vgl. Whyte 2006, S. 4).

Somit weist das Kinderinterview zum Erwachseneninterview viele Parallelen auf, unterscheidet sich jedoch vor allem in dem benötigten Einfühlungsvermögen, der Vorbereitungszeit, dem Einsatz von Hilfsmitteln und dem Wissen um den Entwicklungsstand des Kindes. Ebenfalls unterscheidet sich das Kinderinterview vom Erwachseneninterview in der Nichtmündigkeit der Befragten. Deswegen muss die schriftliche Erlaubnis zur Befragung und Aufnahme auf einen Bild- und Tonträger von den Eltern/ Erziehungsberechtigten eingeholt werden (siehe Anhang).

Da die stattfindende Untersuchung in einem öffentlichen Raum erfolgt, ist weiters eine Erlaubnis zur Durchführung von den betreffenden Lehrkräften, der Direktion sowie des Stadtschulrates vonnöten (siehe Anhang).

Bei den getätigten Kinderinterviews wurde der Gefühlswürfel (Mimikwürfel) als Alternative zu den „cue cards feelings“ verwendet. Dieser fand schon seit Schulanfang seinen Einsatz in beiden Klassen und stellte somit für die Kinder ein vertrautes Objekt zur Kommunikation dar. Zusätzlich wurden bei beiden Interviewreihen die gleichen fünf Aktionskarten verwendet. Sie sollten sowohl Gedächtnisstützen, als auch Kommunikationsmittel darstellen. Besagte Aktionskarten wurden zweimal verwendet um zu überprüfen, ob befragte Kinder nach der Intervention Gefühle und Situationen besser deuten und somit auch ihre Handlungsweisen nach dem Problemlösungsprozess nach Thomas Gordon abwägen können.

5.2.2.1 Interviewleitfaden der ersten Reihe

I: Hallo _____. Du hast ja von der Annabella schon gehört, dass wir uns heute unterhalten. Ich stelle dir ein paar Fragen, bei denen es kein richtig oder falsch gibt und du erzählst mir einfach alles, dazu was dir einfällt.

I: Nimm dir doch mal den Gefühlswürfel, den kennst du ja schon und erzähl mir, was du am Wochenende gemacht hast und wie das für dich war?

I: Hast du Geschwister?

I: Unternimmst du viel mit ihnen, was macht ihr denn besonders gerne?

I: Was machst du gerne am Nachmittag?

I: Was hast du denn in der Schule am liebsten?

I: Wieso?

I: Was magst du denn gar nicht?

I: Wieso?

I: Hast du beste Freunde in der Schule? (Aufzählen lassen!)

I: Und was machst du mit denen?

I: Gibt es auch Kinder, die du nicht so magst?

I: Wieso nicht?

I: Triffst du dich auch manchmal mit Kindern aus deiner Klasse am Nachmittag?

I: Was macht ihr da so?

I: Magst du alle Kinder aus der Fam. B und C?

I: Denk einmal scharf nach, hast du dich in letzter Zeit mit einem Kind aus der Fam. B und C gestritten oder warst du wegen etwas wütend oder traurig...?

I: Weißt du noch, worum es da ging?

I: Was macht dich denn so richtig grantig in der Schule?

I: Und was tust du dann da?

I: Erzähl mir mal, was du an der großen Pause am liebsten magst?

I: Was spielst du da so?

I: Spielst du da immer mit deinen Freunden?

I: Schau, ich lege dir da so Karten auf, schau sie dir gut an und erzähle mir ob du auch schon mal in so einer Situation warst und was du gemacht hast?

(5 ausgewählte Aktionskarten werden nacheinander dargeboten – auch um den Kindern nochmals an Hand von Bildern die Möglichkeit der erleichterten Kommunikation zu geben)

- Fußballspielen – Kind verliert
- Laufen, Kind wird gestoßen
- Kind darf nicht mitspielen
- Kind spielt alleine in der Pause
- Fragezeichenkarte... vielleicht weiß das interviewte Kind selbst ein Erlebnis aus der letzten Zeit, das ihm unangenehm war.

I: Jetzt hast du mir aber schon viel erzählt... fällt dir noch etwas ein, was du mir unbedingt sagen möchtest?

I: Danke für das Gespräch!

5.2.2.2 Interviewleitfaden der zweiten Reihe

I: Hallo _____. Du hast ja von der Annabella schon gehört, dass wir uns heute ein zweites Mal unterhalten. Ich stelle dir wieder ein paar Fragen, bei denen es kein richtig oder falsch gibt und du erzählst mir alles dazu, was dir einfällt.

I: Nimm dir doch mal den Gefühlswürfel, den kennst du ja schon und erzähl mir, was du am Wochenende gemacht hast und wie das für dich war?

I: Wie fühlst du dich zur Zeit in der Schule?

I: Erzähl mir mal von einem besonders schönen Erlebnis, das du in den letzten Tagen in der Schule hattest?

I: Denk einmal scharf nach, hast du dich in letzter Zeit mit einem Kind aus der Fam. B und C gestritten oder warst du wegen etwas wütend, oder traurig...?

I: Was ist passiert, als du in dieser Situation traurig oder wütend warst?

I: Mit welchen Kindern spielst du jetzt in der großen Pause?

I: Gibt es auch Kinder mit denen du in der großen Pause jetzt nicht mehr spielst?

(wenn ja)

I: Wieso ist das so? (welche Erklärung bieten die Kinder an?)

I: Gab es da kürzlich Streits? Wenn ja, wie hast du diese gelöst?

(wenn Kind angibt nicht in einen Streit verwickelt gewesen zu sein – folgende Fragen)

I: Konntest du kürzlich einen Streit beobachten?

I: Was haben die Kinder gemacht?

I: Was hilft dir, wenn du dich mit jemandem in der Pause streitest?

I: Wann fühlst du dich denn in der großen Pause besonders wohl?

I: Und wann geht es dir nicht so gut?

I: Schau, ich lege dir nun nochmals die Karten vom letzten Mal auf, schau sie dir gut an, wir haben ja schon darüber geredet, was die Kinder darauf machen. Kannst du mir heute erzählen, wie sich alle Kinder auf den Bildern fühlen und warum sie sich so fühlen könnten?

(Die 5 ausgewählten Aktionskarten vom letzten Mal werden nacheinander dargeboten – um zu überprüfen, ob die Kinder bei der zweiten Interviewreihe nun Gefühlslagen besser erkennen und benennen können. Da bei der ersten Interviewreihe hervorging, dass die Kinder Gefühle nicht benennen können, ist es nun ein Anliegen zu überprüfen, ob die Kinder in der Lage sind Gefühle emphatisch zu erfassen und somit Konflikte zu erleben, damit sie diese in späterer Folge auch lösen können, oder ob die Möglichkeit nicht gegeben ist sich ins Gegenüber einzufühlen.)

- Fußballspielen – Kind verliert
- Laufen, Kind wird gestoßen
- Kind darf nicht mitspielen
- Kind spielt alleine in der Pause
- Fragezeichenkarte... vielleicht weiß das interviewte Kind selbst ein Erlebnis aus der letzten Zeit, das ihm unangenehm war.

I: Jetzt hast du mir aber schon viel erzählt... fällt dir noch etwas ein, was du mir unbedingt sagen möchtest?

I: Danke für das Gespräch!

5.5.2.3 Transkription nach Mayring

Bevor auf die qualitative Auswertungsmethode nach Mayring (Kapitel 5.2.3) eingegangen wird, soll hier die wörtliche Transkription nach Mayring dargestellt werden.

Die Worttranskription ermöglicht es „*einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt so die Basis für ausführliche Interpretationen.*“ (Mayring 2002, S. 89) Wird die Transkription in dem Dialekt verschriftlicht, der mit dem gebräuchlichen Alphabet möglich ist, wird dies literarische „*Umschrift*“ (Mayring 2002, S.89) genannt. Um dem Wortprotokoll wesentliche Informationen beizufügen, empfiehlt sich die kommentierte Transkriptionsweise, bei der durch Sonderzeichen Besonderheiten der Sprache hervorgehoben werden (vgl Mayring 2002, S. 91f). Die folgende Darstellung nach W. Kallmeyer und F. Schütze (1976) zeigen die in der wörtlichen Transkription verwendeten Sonderzeichen, die in der daliegenden Arbeit gebraucht wurden:

(,)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(')	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	= markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)
sicher	= auffällige Betonung
sicher	= gedehnt
(Lachen)	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall;
(geht raus)	die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +
(schnell)	
&	= auffällig schneller Anschluss
(. .), (...)	= unverständlich
(Kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A:	[aber da kam ich nicht weiter
B:	
	= gleichzeitiges Sprechen, u. U. mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens

ABBILDUNG 4: Kommentierte Transkription: Mayring 2002, S. 92

Philipp Mayring gebrauchte in seiner Darstellung zur qualitativen Auswertung von Interviews die zusammenfassende Transkription. Wie folgendes Kapitel 5.2.3, sowie die dazugehörigen Unterpunkte aufzeigen werden, wurde in vorliegender Arbeit die wörtliche Transkription gewählt. Dementsprechend wird nicht das gesamte Transskript generalisiert, sondern lediglich Ausschnitte der gewählten Paraphrasen.

Doch zunächst soll im folgenden Kapitel 5.2.3 die Auswertungsmethode nach Mayring explizit dargestellt werden, bevor in den Unterkapiteln 5.2.3.1 und 5.2.3.2 die Auswertung der Interviews mit entsprechender Abänderung der Generalisierung dargelegt werden.

5.2.3 Qualitative Auswertung nach Mayring

Die Codierungstechnik nach Philipp Mayring stellt eine sozialwissenschaftliche Auswertungstechnik dar, welche der qualitativen Inhaltsanalyse zuordenbar ist (vgl. Mayring 2008, S. 7). Inhaltsanalysen finden ihren Einsatz bei der Analyse von Textmaterialien, wie die der Interviewdaten. Das Hauptmerkmal dieser Technik stellt die Entwicklung von Kategorien dar (vgl. Flick 2007, S. 409)

Nach dem inhaltsanalytischen Vorgehen nach Mayring wird ein neunstufiger Ablaufprozess durchlaufen.

1. Festlegung des Materials: Von einem Interviewprotokoll wird nicht das gesamte Datenmaterial interpretiert, sondern nur die Ausschnitte, die sich auf die Forschungsfrage beziehen (vgl. Mayring 2008, S. 47).
2. Analyse der Entstehungssituation: Es soll bedacht werden, welchen Handlungshintergrund die interviewte Person hat (emotionaler, kognitiver, sozio – kultureller Hintergrund...) (vgl. Mayring 2008, S. 47).
3. Formale Charakterisierung des Materials: Es „muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt“ (Mayring 2008, S. 47). Die Art und Weise wie das Tonbandmaterial transkribiert und somit zur Verschriftlichung gebracht wird, ist ausschlaggebend. Dabei sollen Protokollregeln genau festgelegt werden (vgl. Mayring 2008, S. 47).
4. Bezug der Analyse: Es soll bestimmt werden, worauf sich die Analyse bezieht, ob zum Beispiel auf das Thema oder aber auf den emotionalen, soziokulturellen... Zustand des Interviewten (vgl. Mayring 2008, S. 50).

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Dies bedeutet, dass die Fragestellung vor der Analyse genau geklärt werden muss und an die bisherige Forschung über den jeweiligen Gegenstand angeschlossen werden soll. Das Kriterium der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung bleibt hierbei trotzdem gewahrt, da sich dieser Punkt Mayrings nur auf die *„prädeteterminierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage“* (Lamnek 2005, S. 519) bezieht. (vgl. Mayring 2008, S. 52).
6. Bestimmung der Analysetechnik: Hierbei wird entschieden, welche der inhaltsanalytischen Vorgehensweisen Mayrings zur Interpretation herangezogen wird (vgl. Lamnek 2005, S. 519). Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens:
 1. Die Zusammenfassung,
 2. Die Explikation
 3. Die Strukturierung

„Diese drei Grundformen des Interpretierens entsprechen auch dem Alltagsverständnis davon, welche grundsätzlichen Wege man einschlagen kann, um ein zunächst unbekanntes (sprachliches) Material zu analysieren.“ (Mayring 2008, S. 58)
7. Definition der Analyseeinheit: In dieser Phase werden sowohl die Textabschnitte des Interviewprotokolls, die interpretiert werden, festgelegt (siehe Phase 1), als auch die Art des jeweiligen Textabschnittes, damit daraus Kategorien gebildet werden können (vgl. Lamnek 2005, S. 519)
8. Analyse des Materials: Die Analyse des Materials kann nach einer der 3 Stufen Mayrings (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) vollzogen werden (vgl. Lamnek 2005, S. 520)
9. Interpretation: In der letzten Phase nach Mayring werden Ergebnisse hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage interpretiert. Durch die Generalisierung der Einzelfälle kommt der/die ForscherIn zu einer *„Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien“* (Lamnek 2005, S. 528)

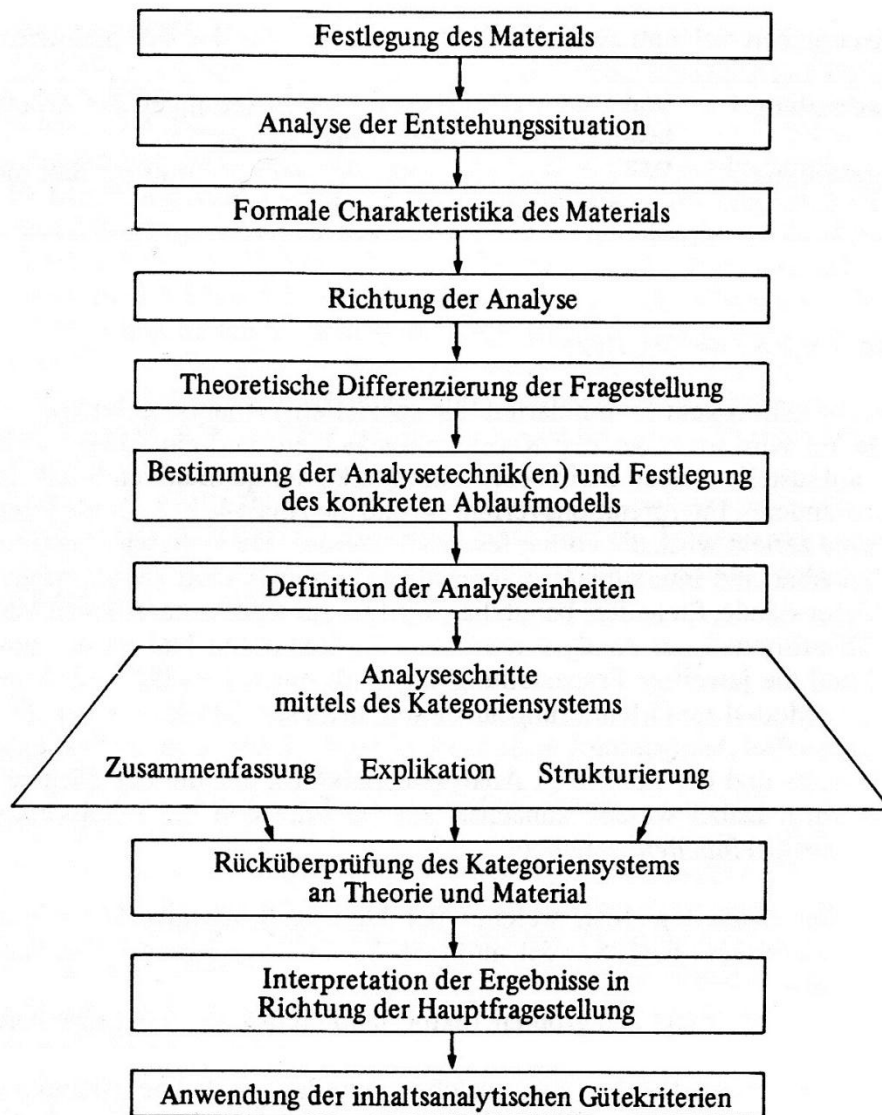


ABBILDUNG 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell: Mayring 2008, S. 54

Wie in Phase 6 aufgezeigt wurde, ist eine Entscheidung der Interpretationsform nach Mayring vorzunehmen. Das gewonnene Interviewmaterial sowie das Videomaterial wurden nach der Methode des Zusammenfassens nach Mayring bearbeitet. Im Folgenden wird diese nun genauer erörtert werden.

Das Ziel dieser qualitativen Technik ist es, das vorhandene Material zu analysieren und dann so zu dezimieren, dass nur noch die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Wichtig dabei ist, das Material zusammenzufassen, damit das Grundmaterial herausgefiltert und erhalten bleibt. (vgl. Mayring 2008, S.58)

„In diesem Verfahren werden durch Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren. Diese abstrakten Paraphrasen werden unter Kategorien subsumiert und schließlich zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen.“ (Lamnek 2005, S. 520)

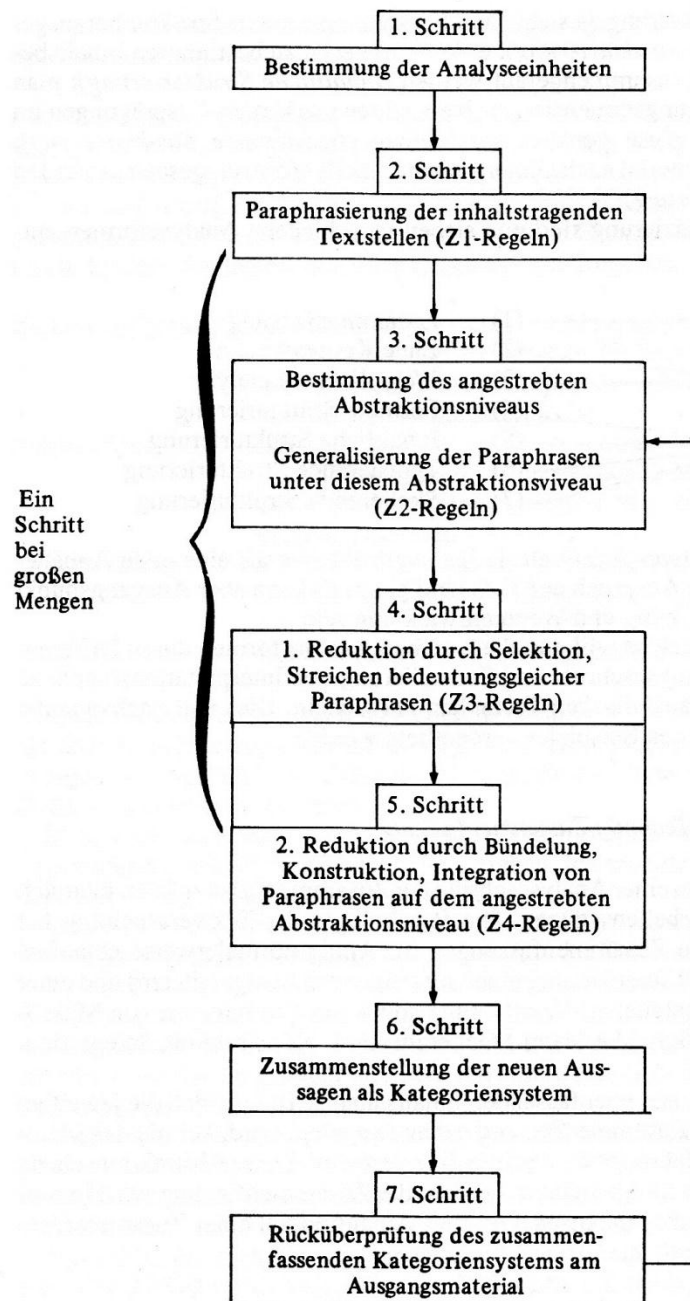


ABBILDUNG 6: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse: Mayring 2008, S. 60

Mayring sieht für die Zusammenfassung folgende Interpretationsregeln vor:

”

Z1 Paraphrasierung

Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so daß die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z3: Erste Reduktion

Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z4: Zweite Reduktion

Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!“ (Mayring 2008, S. 62)

Das eben dargelegte Modell lässt sich auch für eine induktive Kategorienbildung umsetzen. Unter induktiver Kategorienbildung wird, im Gegensatz zur deduktiven Kategorienbestimmung, die ihre Kategorien an vorgefertigten Theoriekonzepten bildet und diese auf das vorhandene Material hinentwickelt, ein Prozess verstanden, bei dem die Kategorien aus dem vorhanden Datenmaterial direkt abgeleitet werden. Das bedeutet, dass

sich die induktive Kategoriefindung nicht auf Theoriekonzepte bezieht, welche vorab formuliert wurden. Ohne Vorannahmen wird das Datenmaterial kodiert und die Kategorisierung erfolgt nach dem Schema der „Grounded Theory“².

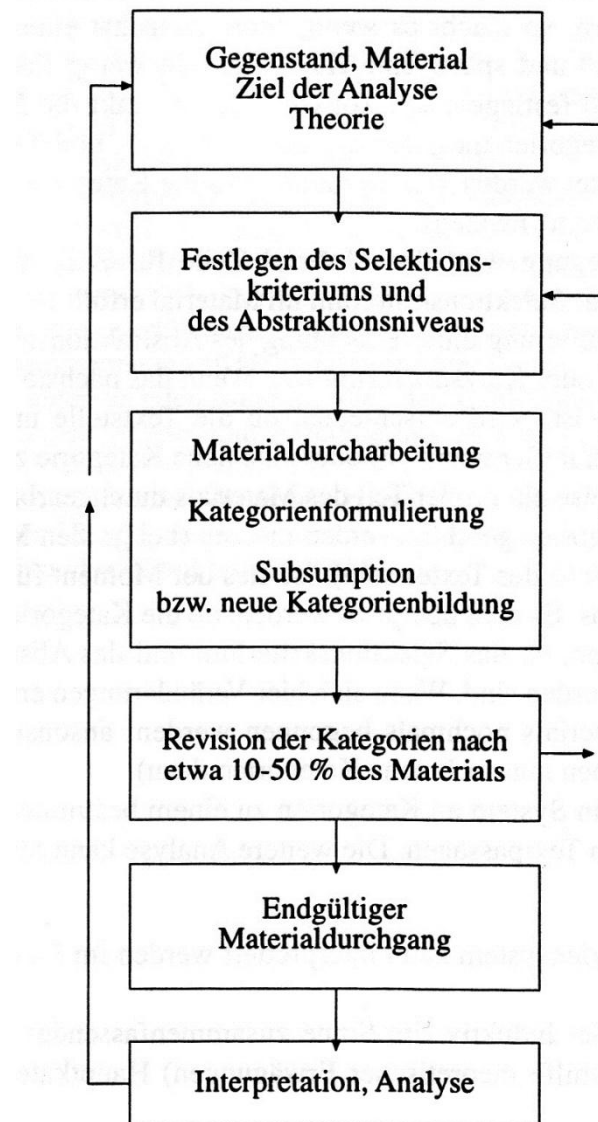


ABBILDUNG 7: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung: Mayring 2008, S. 75

² Grounded Theory: Glaser und Strauss entwickelten 1967 im Rahmen der soziologischen Forschung die Grounded Theory. „Ihr Weg zur Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung ist die Entwicklung so. Grounded Theories, d.h. aus empirische Daten und Einsichten beruhender Theorien (Grounded = in der Empirie verankert). Solche Theorien werden den empirischen Situationen her gerecht, sind für Soziologen wie für Laien verständlich und liefern gleichzeitig brauchbare und zutreffende Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungsmöglichkeiten. Zu All dem sind die herkömmlichen Theorien, die auf logischen Betrachtungen basieren, nur sehr schwer – wenn überhaupt – in der Lage.“ (Lamnek 2005, S. 102)

Auf diese Weise kommt es schließlich durch Paraphrasieren und Generalisieren zu einer Kategoriebildung des vorhandenen Datenmaterials. *„Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen. Die weitere Analyse kann nun verschiedene Wege gehen:*

- *Das ganze Categoriesystem kann interpretiert werden im Sine (sic!) der Fragestellung.*
- *Es können entweder induktive (Im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien gebildet werden.*
- *Es können quantitative Analysen, z.B. Häufigkeiten der Kategorien angefügt werden.“*
(Mayring 2008 S. 76)

Das gewonnene Datenmaterial der Interviewreihen sowie das der Videoreihen werden in folgenden Kapiteln nach den Kriterien der Inhaltsanalyse, spezifischer mit dem Verfahren der Zusammenfassung mit induktiver Kategorienbildung, nach Philipp Mayring ausgewertet.

5.2.3.1 Auswertung der Interviews der ersten Reihe

Interviews Fam. B.

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B/1	30 - 36	1	I: Und was magst gar nicht (')? P: Wenn der P. mich nervt. I: Welcher P., der A. oder der P. N (?). P: Der A. I: Wieso, was macht er denn, leicht? P: Der sagt (h) der sagt manchmal: „Wir sind keine Freunde!“, dann sagt er wieder: „Wir sind Freunde!“ dann sagt er wieder: „Ja, nein.“	Ist sensibel auf die Stimmung anderer	K1: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Ist sensibel auf die Stimmung anderer - Wird grantig, wenn er von anderen Kindern genervt wird... K2: Gefühl des Alleinseins in der Pause - Bedauert kleinen Freundeskreis K3: Abneigung gegen ein Kind: - Mag ein Kind nicht K4: Rückzug aus Gewaltsituation - Rückzug bei schlechter Stimmung - Zieht sich zurück bei gestoßen werden
B/1	37 - 43	2	I: Mhm das ist nicht sehr nett von ihm, ja hast du beste Freundinnen in der Schule, oder Freunde? P: Nur eine.. zwei. I: Wer ist denn das? P: Die M. H. (') und die M (,). I: Die M., mhm und was machts ihr da so? P: Spielen.. und.., fangen spielen, verstecken.	Bedauert kleinen Freundeskreis	
B/1	44 - 49	3	I: Mhm ok und gibt's auch Kinder die du nicht so magst (') P: ? P: (nickt) I: Echt wer ist denn das? P: Die S.	Mag ein Kind nicht	
B/1	61 - 62	4	I: Noch nie? Ok! Du P. was macht dich denn so richtig grantig in der Schule (')? P: Wenn der P. und die S. mich nervt.	Wird grantig, wenn er von anderen Kindern genervt wird	
B/1	63 - 64	5	I: Was machst du dann wenn du so grantig bist, was tust du dann? P: Ich geh zu wem anderen.	Rückzug bei schlechter Stimmung	

B/1	77 - 81	6	Schau und der ist traurig, der Andere hat grad gewonnen und der hat verloren mhm ja. Ist dir das auch schon mal passiert (?)? P: (schüttelt den Kopf) I: Aha nicht.. Was tust du denn, wenn dir mal so was passiert(')? P: Weiterspielen.	Gibt bei Verlieren des Spieles nicht auf	K5: Benennen von erlebten Gefühlen - Wird grantig, wenn er von anderen Kindern genervt wird
B/1	89 - 92	7	I: Und gibt's Kinder wo du merkst, na die stoßen in der Pause?.. Gibt's da irgendwem? P: Oja manchmal (-). I: Echt wer stößt denn da immer? P: Manchmal der P... und die S. und dann keiner mehr (.).	Wird in der Pause gestoßen	
B/1	93 - 96	8	I: Bist du auch schon mal gstoßen worden? P: (nickt). I: Ja? Was tust denn du dann?	Wird in der Pause gestoßen	K6: Positive Niederlagenbewältigung - Gibt bei verlieren des Spieles nicht auf
B/1	107 - 109	9	I: Weißt du nicht.. mhm... was würdest du tun, wenn du irgendwo nicht mitspielen darfst (?)? P: Zu wem anderen gehen.	Zieht sich zurück bei gestoßen werden	K7: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird in der Pause gestoßen
B/1	111 - 115	10	I: Geht dir das auch manchmal so, dass du in der Pause ganz alleine spielst? P: Ja! I: Ja... wie geht's dir dann so dabei (')? P: Gut (-).	Spielt alleine in der Pause	K8: Pause freiwillig alleine verbringend - Spielt alleine in der Pause
B/1	118 - 119	11	I: Und gibt's oft bei euch Kinder, die in der Pause alleine spielen? P: Manche (').	Beobachtet, dass Kinder alleine spielen	K9: Pause alleine verbringend (neutral) - Beobachtet dass Kinder alleine spielen K10: Passives Erleben verbaler Gewalt
B/1	122 - 124	12	I: Wer schimpft denn ganz oft bei euch in der Pause, wo du merkst, ah der nimmt immer ganz schlimme Wörter. P: Das ist der D.	Stellt fest, dass ein anderes Kind Schimpfwörter gebraucht	

					- Stellt fest, dass ein anderes Kind Schimpfwörter gebraucht
B/2	75 - 77	1	I: Nix machst du? Aber du weißt schon, wie es ist, wenn man wütend ist.. was machst du dann(?) M: Weinen.	Weint bei Wut	K11: Ausdruck negativer Gefühle - Weint bei Wut K12: Positive Einschätzung der Pausensituation - Spielt am Liebsten in der großen Pause K13: Abneigung gegen ein Kind: - Mag ein Kind unbegründet nicht K14: Passives Erleben von physischer Gewalt: - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft K15: Hilfe suchen in Gewaltsituation: - Sucht sich in
B/2	78 - 80	2	I: Weinen, ist ja auch okay(,), brauchst dich auch nicht genieren du... Ehm erzähl einmal was machst denn du in der großen Pause am allerallerliebsten? M: Spielen.	Spielt am Liebsten in der großen Pause	
B/2	91 - 98	3	I: Und spielst du auch manchmal mit einem Kind, was du nicht so magst? M: Ja. I: Echt, wer ist das, den du nicht so magst? M: J. I: Der J. oder die J.? M: Die (sicher). I: Aha, also die magst du nicht so. (,) Was macht denn die leicht. M: Nix.	Mag ein Kind unbegründet nicht	
B/2	115 - 118	4	I: Gibt's auch Kinder, die schimpfen? M: Manchmal. I: Ja wer denn? M: Weiß ich nicht ich hab vergessen (-).	Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft	

					Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft
B/3	78 - 79	1	I: Nein ok. Und was machst du, wenn dich jemand anrempelt?...(?) Was tust du dann? P: Ich sags der Lehrerin (,).	Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft	K16: Passives Erleben von physischer Gewalt: - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft - Erleben von Ausgrenzung, dabei fehlendes Bewusstsein eigener Gefühle
B/3	101 - 107	2	I: Ja schon.. und ja P. ist dir auch schon mal so gegangen, (h) dass'd verloren hast bei irgendwas? P: Beim Bingo. I: Beim Bingo! D: Ja, da hat er manchmal verloren... bei Englisch. I: Und was machst du dann? P: (Stille).	Ist sich bei Verlieren eigener Gefühle nicht bewusst beim Verlieren	
B/3	112 - 115	3	I: Nein, das ist toll P.... überall gut gespielt (?)('). Schau ma uns mal die nächste Karte an..., siehst eh, der stoßt ihn, & und du hast ja gsagt, das magst du auch nicht, aber was tust du, wenn du angerempelt wirst(')? Was machst dann(')? P: Ich sags der Lehrerin.	Wenn ich angerempelt werden, dann sag ich es der Lehrerin.	
B/3	125 - 134	4	P: Ich glaub, einer darf nicht mitspielen. I: Genau, super, ist dir das schon mal passiert P. (-)? P. Ja. I: In der Pause...(?)? D: Beim T., (,) der lasst uns zwei manchmal nicht mitspielen.... I: Und spielt er dann alleine der T? D: Ja.., und er ist auch heute gierig, & ich wollte heute das blaue Rollbrett haben, mein Lieblingsrollbrett und er sagt einfach: „Nein“. I: Aha ok., und P. was machst du dann..., wenn du nicht mitspielen darfst (-)? P: (Stille)	Erleben von Ausgrenzung, dabei fehlendes Bewusstsein eigener Gefühle	K17: Hilfe suchen in Gewaltsituation: - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft K18: Nicht Benennen können von erlebten Gefühlen - Ist sich bei eigener Gefühle nicht bewusst beim Verlieren. - Erleben von Ausgrenzung, dabei fehlendes Bewusstsein eigener Gefühle
B/3	137 - 141	5	I: Gut schau mal, da haben wir die nächste Karte..., das Mädchen in der Pause muss ganz alleine spielen..(-), ist dir das auch schon mal passiert (')? P: Manchmal...	Manchmal muss ich in der großen Pause alleine spielen	K19: Pause nicht freiwillig allein verbringend

			I: Manchmal ok (-) und was tust du dann und wie bist du dann? P: Ich glaub.. ich frag jemanden zum Spielen(?).		- Manchmal muss Kind in der großen Pause alleine spielen
B/4	31 - 32	1	I: Lernen.., oh das ist super..(,), was magst denn gar nicht in der Schule (-). P. Dass mich Kinder schlagen (sicher).	Empfindet erlebte Gewalt in der Schule negativ	K20: Passives Erleben physischer Gewalt
B/4	34 - 35	2	P: Wir haben jetzt einen Neuen..(-), der heißt M., & und der hat.. (h) wie er kommen ist, (h) hat er gesagt: „Ich bin so dumm! (?)“	Wird von anderem Kind beleidigt.	- Empfindet erlebte Gewalt in der Schule negativ
B/4	42 - 46	3	I: Oh super.. (') Und gibt's auch Kinder die du nicht so magst (-) ? P: Ja manchmal die P (-). I: Aha (,), wieso, was macht's denn? P: Die nervt mich ('), die sagt immer zu mir (h): „Kommst du heute in den Hort?“ (h) Sag ich: „Nein!“, und dann steht eh meine Mama schon da.. und dann weiß sie's eh...	Mag ein Kind nicht	K21: Ausdruck negativer Gefühle - Empfindet erlebte Gewalt in der Schule negativ
B/4	63 - 65	4	I: Mhm ok (,), aber was passiert denn, wenn dich jemand schlägt(?), was machst denn dann? P: Dann sag ichs der Annabella (sicher).	Wenn mich jemand schlägt, dann sag ichs der A.	K22: Passives Erleben psychischer Gewalt
B/4	83 - 85	5	I: Was würdest du tun (') wenn du verlieren würdest ('), (h) (räuspert sich) Entschuldigung (-) ich bin ein bisschen verkühlt... (-) was würdest du machen? P: Nimma spielen(,).	Wenn ich bei einem Spiel verliere, dann spiele ich nicht mehr	- Wird von anderem Kind beleidigt - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer
B/4	102 - 108	6	P: Das war einmal...(h) beim Fangen(,). I: Beim Fangen(?), aha(?) & wer hat dich denn da nicht mitspielen lassen? P: Der T. I: Der T., (-) und was hast dann gemacht (-), was war dann? P: Dann..(') hab ich mit dem R. gespielt(,). I: Aha (-) und warst du dann traurig? P. Mmh (').	Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer	K23: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht K24: Hilfesuchend bei Gewaltsituation

					- Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft, wenn es geschlagen wird K25: Rückzug aus Gewaltsituationen - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer K26: Ausdruck negativer Gefühle - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer
B/5	49 - 58	1	I: Aha (-) ok (-)... und gibt's auch Kinder, die du nicht so magst (')? R: Ja ('), den M., den D., &T., &P. N... dann keine mehr. I: Und wieso magst du die nicht?(-) Was machen die?(-) R: Die sagen verrückte Sachen('), die ich nicht mag(,). I: Echt(')? Was (?) sagen sie da? R: Na, (h) das will ich jetzt bestimmt nicht sagen. I: Wieso (?) beschimpfen sie dich (?) oder? R: Der P. N. (') & sagt verrückte Sachen nur! I: Und kränkst dich darüber (?) oder bist du traurig? R: Nein, (-) das macht mich wütend (sicher).	Ablehnung gegen Burschen, reagiert mit Wut	K27: Abneigung gegen ein Kind - Ablehnung gegen Burschen, reagiert mit Wut K28: Benennen und Ausdruck negativer Gefühle - Ablehnung gegen Burschen, reagiert mit Wut - Reagiert auf Wut mit Selbstverletzung K29: Autoaggressives Verhalten
B/5	97 - 101	2	I: Ok (,), das willst nicht erzählen... (-) und jetzt, ist dir jetzt schon eingefallen, & wennst so richtig grantig bist, & was du dann tust &, wennst so richtig wütend bist (?), was machst denn dann(?), es gibt ja so Kinder die schreien (?) oder haun (?) sich am Boden (?) (-), was machst du dann (')? R: Ich hau mich immer auf den Kopf.	Reagiert auf Wut mit Selbstverletzung	

B/5	123 - 124	3	I: Und was tust du (?) wenn du verlierst? R: Dann...(h) „Viel Glück hab ich gesagt.“	Ist guter Verlierer	- Reagiert auf Wut mit Selbstverletzung K30: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Ist guter Verlierer K31: Erleben von negativem Umgang mit Herausforderungen von anderen Kindern - Erlebt andere Kinder als schlechte Verlierer K32: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet physische Gewalt durch andere Kinder K33: Hilfesuchen in Gewaltsituationen - Sucht Hilfe in Gewaltsituationen K34: Passives Erleben psychischer Gewalt
B/5	125 - 131	4	I: Ah ('), ok (,) und gibt's bei euch oft Kinder, die in der Pause verlieren (?) und sich dann furchtbar ärgern (-)? R: Mhm ein paar (-). I: Mhm wer machts denn (-)? R: Ich weiß nicht...(h) Ich weiß nicht...(h) ich kann mich nicht mehr erinnern (,). I: Nicht mehr (')? R: Mhm (,).	Erlebt andere Kinder als schlechte Verlierer	
B/5	135 - 137	5	R: Ja, das macht immer...(h) das macht schon mal D. (')! I: Aha (-) (?), der stoßt immer die anderen Kinder (')? R: Ja (sicher)!	Beobachtet physische Gewalt durch andere Kinder	
B/5	138 - 139	6	I: Sonst noch wer (').. der oft stoßt? R: Andere treten auch oft in die Füße('), wenn wir keine Patschen anhaben(')....	Beobachtet physische Gewalt durch andere Kinder	
B/5	149 – 153	8	I: Aha der D.,... entschuldige,... das hab ich eh schon (h) gehört, das hast eh schon gesagt (h)... ok (h) und was machst du dann(?), wenn du gestoßen wirst (')? R: Da sag ichs einfach der A...(h) der...(h) I: Der Lehrerin. R: Ja.	Sucht Hilfe in Gewaltsituationen	
B/5	157 - 166	9	R: Ja, wenn dieses Spiel für drei geht..., da haben sie mich nicht mitspielen gelassen ('). I: Echt (?) wer lässt dich denn da nicht mitspielen (-)? & Wer ist denn da so gemein? R: Zwei Mädchen ('), ich hab vergessen die Namen (-), der D., der P. N. bei Fußball und Abwerfen (-). I: Und beim Abschießen...(?)? R: Und dann (?) nix mehr (,). I: Mhm (-), und was machst du dann (?), wenn du nicht mitspielen darfst...(?) R: Da denk ich noch drüber nach (-).... I: Mhm bist traurig (?)?	Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig	

			R: Ja (,) (sicher).		
B/5	170 - 173	10	I: Mhm und wer darf nie mitspielen? R: Ich (sicher)! Fast (-)... I: Mhm ja, das ist traurig (-)... R: Mhm (sicher).	Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig	- Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig
B/5	176 - 182	11	I: (h)...was machst du dann, (h)...passiert dir das auch (h), weil wenn du sagst...(h) du kannst oft nicht mitspielen (-)? R: Mhm (-), na dann frag ich P., & wenn er mit mir mitspielt... dann.. (h) wenn er nein oder ja sagt, & das weiß ich noch nicht. I: Aha ja und wie geht's dir dann (?) wenn du alleine spielst (?), wie fühlst du dich dann (-)? R. Traurig (sicher)!	Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig	K35: Ausdruck/ Benennen von negativen Gefühlen - Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig
B/6	66	1	I: Manchmal (h) mhm (h) und T. gibt's auch Kinder die du nicht so gerne magst (?) zum Beispiel (')? T: Mhm (sicher)! I: Ja (?), wer ist denn das? T: Der P. I: Den P... aha ok wieso.. was macht denn der leicht? T: Ja, er zuckt immer so gleich aus (-) und schlägt gleich jeden. I: Mhm ok, dich auch dann? T: Nein... aber ich finds immer so gemein, & wenn er einfach ohne Grund haut.	Mag ein gewalttätiges Kind nicht	K36: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein gewalttätiges Kind nicht - Mag ein Kind nicht, weil es keinen Spaß versteht - Fühlt sich durch anderes Kind genervt K37: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt
B/6	84 - 91	2	T: (h)...und die... (h) der R. und so. I: Ok, was macht der (')? T: Er weint gleich immer (-). I: Er weint gleich immer (?)... den magst auch nicht...(?)(') T: Ja (,) wenn man so Spaß macht mit ihm(') (h).. er weint gleich so (h) und geht petzen... I: Und geht petzen (?) mhm (,). T Und dann sag ich immer (-): „Das ist nur Spaß!“ und er	Mag ein Kind nicht, weil es keinen Spaß versteht	- Mag ein Kind nicht, weil es keinen Spaß versteht K38: Negatives Einschätzen der Pausensituation - Pausenhalle klein

			weint weiter... ja so ist er, eh nett (sicher).		K39: Negativer Umgang mit Herausforderung von anderen Kindern - Kann im Gegensatz zu beobachteten Gewaltausbrüchen anderer Kinder gut verlieren K40: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann im Gegensatz zu beobachteten Gewaltausbrüchen anderer Kinder gut verlieren - Akzeptiert Entschuldigung K41: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Schimpft bei Ärger. - Schließt Kind aus K42: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Erlebter Ausschluss durch Gruppe K43: Ausdruck von negativen Gefühlen - Erlebte Ausschluss mit
B/6	117 - 118	3	I: Und oben (?), da kann man nicht so gut spielen (')? T: Da knallt man ja mit allen Kindern (h) da so...	Pausenhalle klein	
B/6	138 - 143	4	I: Siehst eh (-)..der hat jetzt Fußball gespielt und verloren... T: Mhm (,), & mich regt das eigentlich nicht auf, das ist einfach nur ein Spiel ('). I: Klar ja, okay... (-) und gib't's Kinder, die sich da aufregen (?), wenn sie verlieren? T: P., U... I: Mhm, und was machen die dann? T: Schreien und knallen gegen...(h) mim Fuß (h)gegen so Sachen (-).	Kann im Gegensatz zu beobachteten Gewaltausbrüchen anderer Kindern gut verlieren	
B/6	155 - 156	5	I: Sie haben sich eh entschuldigt (?)... und du, wie ist es dir dabei ggangen? T: Wenn sie Entschuldigung sagen..., ist es eh ok.	Akzeptiert Entschuldigung.	
B/6	162 - 164	6	T: Bin nicht so gerne schlimm.. und schimpf. I: Bist nicht so gerne der, der schimpft und schlägt (?), ja ist eh was tolles T ('). T: Manchmal, wenn ich mich wirklich, wirklich ärgere ('), aber ich sag eh nix schlimmes (').	Schimpft bei Ärger	
B/6	190 - 191	7	T: Am Anfang, wie ich R. und P., (h) wie ich P. und D. (h) nicht gekannt hab, & aber jetzt lassen sie mich eh immer mitspielen.	Erlebter Ausschluss durch Gruppe	
B/6	193 - 199	8	T: Aber wir lassen auch manchmal den R. nicht mitspielen. I: Aha wieso nicht? T: Er nervt irgendwie ('), er fangt gleich an.... (h) zu Starwars (h) und so. I: Aha ok (,), das nervt euch (?), wenn er zu Starwars redet (?), mhm.. ok. Und... T: Er ist einfach sehr, sehr Kind. I: Kindisch ist er? T: Ok, wir sind Kinder, aber.....	Schließt Kind aus	
B/6	200 -	9	I: Ok (,), also er ist noch mehr kindisch oder kindischer...	Erlebt Ausschluss mit	

	202		mhm ok., (h) ehm, wie hast du dich gefühlt, wie du nicht mitspielen hast dürfen? T: Traurig (sicher).	Trauer	Trauer K44: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet schimpfende Kinder
B/6	221 - 222	10	I: Und gib'ts oft Burschen (h) oder Mädels auch, die bei euch schimpfen? T: (nickt)	Beobachtet schimpfende Kinder	
B/6	277 - 281	11	T: Oder ich finde das irgendwie nervig vom P. A. & also nicht mein Freund der P., & er macht so, als ob er runterfliegen würde, & aber er tuts gar nicht, das nervt. I: Und dann sagt er was (?), dass das du's warst (?) oder sagt er was dann? T: Nein er sagt einfach. "Tschuldigung!", obwohl wenn er das mit Absicht gemacht hat (') und glaubt dann er ist lustig.	Fühlt sich durch anderes Kind genervt	
B/7	36 - 37	1	I: M., was hast denn du in der Schule am Liebsten? M: Die Zehnerpause (sicher).	Liebt an der Schule die Zehnerpause	K45: Positive Einschätzung der Pausensituation - Liebt an der Schule die Zehnerpause K46: Abneigung gegen ein Kind - Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird K47: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird K48: Negativer Umgang mit
B/7	66 - 73	2	M:... außer der T. der nervt wirklich.. und der D. I: Aso (?) was tut denn der (?) , was tun denn die zwei (?)? M: Ja.. sie tun mich ärgern. I: Aha was tun sie denn da? M: Ahhh... sie sagen immer, du bist eine Tussi du bist eine Tussi und solche Sachen halt. I: Mhm, also sie schimpfen (,)...ärgerlich, oder? M: Ja.	Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird	
B/7	79 - 83	3	I: Hats gar nichts geben... und wann schimpfen sie dich dann immer? & Der T. und der D.? & Wann passiert das dann immer? In der Pause? M: Immer. I: Immer (?) auch in der Pause? M: Ja.	Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird	
B/7	113 - 116	4	I: Nicht? (') Gewinnst du immer? M: Manchmal. I: Ja und wie ist das dann, wenn du verlierst? (h) Ist das ist das (h)...	Verlieren ist Normalität	

			M: Normal.		Herausforderungen
B/7	117 - 125	5	I: Ist kein Problem und gibt's Burschen die (h)ah... bei euch ganz grantig werden (?) in der Pause (?) & die wenn sie verlieren (h) oder so... M: Der P. I: Der P. (?) und was macht der dann? M: Mhm,.. der ist grantig. I: Er ist grantig (,) und was tut er da, wenn er grantig ist (?)... ist dir das schon aufgefallen? M: Er keppelt. I: Schreit er auch? M: Bissi, (') aber nicht laut (,).	Beobachtet schimpfendes Kind in der Pause	- Verlieren ist Normalität K49: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet schimpfendes Kind in der Pause K50: Passives Erleben von physischer Gewalt
B/7	131 - 133	6	M: Jetzt gerade auch (-), die S. die schubst mich am meisten immer (-). I: Die schubst dich am meisten immer(?). Mhm.. und was machst du? M: Gar nichts, zurückschubsen (-).	Wird gestoßen und wehrt sich in gleicher Art und Weise	- Wird gestoßen und wehrt sich in gleicher Art und Weise K51: Aktives Erleben von physischer Gewalt
B/7	137 - 139	7	I: Ehm.. gibt's auch bei euch so Kinder, die sich schimpfen? & Die sich gegenseitig schimpfen in der Pause? M: ALLE (sicher).	Erlebt alle Kinder schimpfend in der Pause	- Wird gestoßen und wehrt sich in gleicher Art und Weise K52: Beobachten von verbaler Gewalt
B/7	143 - 144	8	I: Dominik ('), ehrlich wahr (?) schimpft der so viel? M: Jep.	Erlebt alle Kinder schimpfend in der Pause	- Erlebt alle Kinder schimpfend in der Pause
B/8	45 - 49	1	I: Mhm.. ok.. und gibt's auch Kinder, die du nicht so magst (?), wost sagst: „Die kann ich überhaupt nicht ausstehen.“?	Mag andere Kinder nicht auf Grund der Lautstärke	K53: Abneigung gegen Kinder

			S: Die M. und die P. I: Mhm,.. wieso was machen die zwei? S: Die schreien immer.		- Mag andere Kinder nicht auf Grund der Lautstärke
B/8	67 - 71	2	I: Erzähl einmal, was macht dich denn so richtig grantig in der Schule (?), was muss denn da passieren? S: Eigentlich nichts... in der Schule. I: Echt macht dich gar nicht grantig,.. das gibt's auch? S: (lacht)	Wird nicht grantig	K54: Nichterleben negativer Gefühle - Wird nicht grantig
B/8	84 - 94	3	I: Ja genau(!), schau mal der hat nen Ball in der Hand (-), die haben gerade Fußball gespielt... S: Und der hat gewonnen. I: Ja und der eine hat verloren, jetzt siehst das eh.. jetzt ist der so grantig.. oder traurig kann er auch sein.., ist das dir auch schon mal gegangen (?), dass du verlierst (?).., dass du verloren hast? S: Mhm. I: Und was machst du dann? S: Dann bin ich wütend. I: Wütend..? Und was tust dann wennst wütend bist? S: Ja, ich rede mit niemanden...	Kann nicht verlieren, reagiert mit Wut und Schweigen	K55: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Kann nicht verlieren, reagiert mit Wut und Schweigen K56: Ausdruck/Benennen von negativen Gefühlen
B/8	98 - 102	4	I: Gibt's dann auch Burschen oder Mädls auch, wenn sie verlieren in der Pause,.. dass sie irgendwie grantig werden (?) &, oder so? S: Ja,.. dass sie wütend werden. I: Ja,.. wer ist denn das. S: M. und so alle...	Beobachtet gewaltausbrüchige Kinder	- Kann nicht verlieren, reagiert mit Wut und Schweigen - Reagiert auf die Zerstörung eigener Sachen mit Trauer
B/8	169 - 179	5	I: Ist ok (lacht), schau mal jetzt haben wir noch eine Karte... (h) schau mal, da ist ein Fragezeichen drauf..(-) und das ist jetzt, (h) damit ist gemeint.., wenn du ein Erlebnis gehabt hast in der Schule, was dir unangenehm war (?) oder wost sehr traurig warst (?), kannst ma jetzt erzählen (,)... oder wenn dir irgendwas passiert ist? S: Ja, wo M. meine Tasche zerrissen hat. I: Echt der M. hat deine Tasche zerrissen (?), wann ist denn das passiert?	Reagiert auf die Zerstörung eigener Sachen mit Trauer	K57: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet gewaltausbrüchige Kinder K58: Erleben von Vandalismus

			S: Heute... nein gestern. I: Mhm... und warum....absichtlich oder unabsichtlich? S: Ich weiß nicht. I: ist sie kaputt jetzt? S: Ja.		- Reagiert auf die Zerstörung eigener Sachen mit Trauer
B/9	50 - 53	1	I: Aha (,), und wie findest du die große Pause? (') Ist die auch... magst du die auch gerne? D: Ja, die ist ur cool, & da ist die Bühne die ist ur cool, & da kann man oben stehen & und da kann man manchmal Lieder singen, da stellt auch die Annabella manchmal die Kamera auf... und da kann man halt alle Sachen spielen.	Spielt gerne in der großen Pause	K59: Positives Erleben der Pausensituation - Spielt gerne in der großen Pause
B/9	66 - 74	2	D: Aus meiner Klasse schreit der T., dann schreit noch die S., die M. und ich auch manchmal... und die P. I: Und wie ist es dann, wenn ihr da schreits (?), ist da schimpfen? Oder ist das nur huhuhu herumbrüllen... D: Wir schimpfen uns auch gegenseitig manchmal. I: Wer schimpft denn wen? D: Also ich schimpfe zum Beispiel den T., & der T. schimpft mich, & dann lass ich meine Wut vom T. auf die S. los,... die S. lässt die Wut auf mich los... und dann auf die P. und dann auf die M. und das geht dann immer so weiter...	Zyklus des Schimpfens	K60: Passives Erleben und aktives Ausüben von verbaler Gewalt - Zyklus des Schimpfens K61: Passives Erleben und aktives Ausüben von physischer Gewalt - Reagiert auf Stoßen in gleicher Art und Weise
B/9	83 - 84	3	I: Und was machst du mit denen dann so? D: Ja,.. wir spielen in der Pause fangen.. und so Sachen.	Spielt gerne in der großen Pause	K62: Positiver Umgang mit Herausforderungen
B/9	108 - 112	4	I: Mhm(,), sonst nix(')? Was ist denn, wenn dich jemand rempelt(?), was machst denn dann..? D: Was ist rempeln? I: Stoßen. D: Ah na dann stoß ich halt zurück.. und dann geht er petzen (,).... dass ich gestoßen habe... .	Reagiert auf Stoßen in gleicher Art und Weise	- Kann verlieren
B/9	155 - 157	5	I: Ok,.. und was würdest du machen, wennst beim „Mensch ärgere dich nicht“ verlieren würdest oder beim „UNO“...	Kann verlieren	K63: Beobachten des negativen Umgangs von Herausforderungen anderer Kinder

			D: Dann würde ich einfach weiter spielen, ist ja nicht so schlimm, ist ja nur ein Spiel (').		- Beobachtet Kinder die nicht verlieren können
B/9	158 – 159	6	I: Ja, gibt's da Kinder bei euch die sich bei so was ärgern? D: Ja das sind ganz viele!	Beobachtet Kinder, die nicht verlieren können	K64: Passives Erleben von physischer Gewalt
B/9	166 - 169	7	I: Genau, der stößt ihn(,).., die sind vielleicht gelaufen oder nebeneinander gegangen und der stößt ihn... Ist dir das auch schon mal passiert? D: Ja,.. in der großen Pause,.. aber ich weiß nicht wer mich da stößt, das geht immer so schnell...(reibt sich die Augen)	Wird in der großen Pause gestoßen	K65: Passives Erleben von psychischer Gewalt
B/9	177 - 179	8	I: Mhm ('), die darf nicht mitspielen. Passiert das bei euch auch in der großen Pause (?), dass jemand nicht mitspielen darf? D: Ja.	Wird von der Gruppe ausgegrenzt	K66: Rückzug aus Gewaltsituationen
B/9	188 - 190	9	D: Mhm manchmal... manchmal darf ich nicht mitspielen (-), manchmal doch(,). I: Was machst dann? D: Wenn ich nicht darf (?), dann geh ich einfach weg und hol mir was anderes.	Wird von der Gruppe ausgegrenzt und reagiert mit Rückzug	- Wird von der Gruppe ausgegrenzt und reagiert mit Rückzug
B/9	192 - 194	10	D: Sind da noch zwei Karten... ah die muss alleine spielen. I: Haben wir eh schon gehabt,.. wenns dir auch passiert (?)... D: Ja, bin ich schon traurig...	Erlebt Ausschluss der Gruppe mit Trauer	- Erlebt Ausschluss der Gruppe mit Trauer
B/10	45 - 46	1	I: Und wieso was ist mit B., dass'd ihn nicht magst? D: Der nervt immer.	Mag ein Kind nicht	K67: Abneigung gegen ein Kind
B/10	81 - 91	2	I: Gibt's auch Kinder, die dauernd streiten(?), in der Pause? D: Ja!	Mag andere Kinder nicht, wird erpresst	- Mag ein Kind nicht - Mag andere Kinder

			I: Wer ist denn das? D: Die E. und die S. I: Mhm,.. was machen denn die? D: Die S. sagt immer: „Du nervst!“ und die E. sagt „Du nervst!“ I: Und gibt’s auch Mädels, die sagen: „ Na wenn du das nicht machst,... dann bist du nicht mehr meine Freundin?“ und so. D: Ja! I: Echt (?) wer macht denn das? D: Die M.!		nicht, wird erpresst K68: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Mag andere Kinder nicht, wird erpresst - Erlebt Ausgrenzung mit Trauer
B/10	102 - 110	3	I: Nix... (lacht) kann man nix machen... ja, na und gibt’s Kinder bei dir in der Klasse (?), die dich dann in der Pause sehr ärgern(?) &, oder so? D: Ja... I: Echt? Wer denn? D: P... I: Echt der P. (?), und was macht er dann? D: Er ist dann wütend. I: Wütend... und was tut er (‘) da, wenn er wütend ist? D: Jemand schlagen.	Beobachtet wütendes schlagendes Kind, wenn es verliert	K69: Beobachtung des negativen Umgangs mit Herausforderungen von anderem Kind - Beobachtet wütendes, schlagendes Kind, wenn es verliert K70: Beobachten von physischer Gewalt
B/10	132 - 136	4	D: Nein. I: Schau.. da sind jetzt drei Kinder, die spielen, zwei.., die spielen grad Federball und die, die will jetzt mitspielen.., sie ist jetzt ganz traurig.. und die lassen’s aber nicht mitspielen, was machst denn du (?) wenn dir das passiert? D: Traurig sein.	Erlebt Ausgrenzung mit Trauer	- Beobachtet wütendes, schlagendes Kind, wenn es verliert - Beobachtet Ausschluss von Kindern durch andere
B/10	149 - 152	5	I: Oh, das ist nett. Schau einmal, da haben wir da noch das Mädchen, ja... das dürfte in der Pause sein und ganz alleine sein... und muss ganz alleine spielen... ja ist dir auch schon mal so gegangen (?) dass du alleine spielen musstest? D: Ja.	Muss auch alleine spielen	K71: Wahrnehmen, Benennen und Ausdruck von Gefühlen - Erlebt Ausgrenzung mit Trauer
B/10	153 -	6	I: Ja(?).. und was machst du dann?	Beobachtet Ausschluss von	

	157		D: Nix. I: Nix,.. ja kann man nix machen. Gibt's noch andere Kinder.. auch, die in der Pause alleine spielen? D: Ja manchmal.	Kindern durch andere	K72: Pause nicht freiwillig allein verbringend - Muss auch alleine spielen
B/11	77 - 83	1	I: Du hast noch mehr, aber das sind deine besten Freunde... und was machst mit denen so? L: Wir spielen Hund, & heute hat sich die J. weh tan, weil ich lauf ganz normal, wie ein Hund, ganz normal so und stürz, & weil ich ausgerutscht bin und sie die J., weil nämlich das rote Seil (h) und ein normales Seil war miteinander verbunden und da haben wirs um an Bauch ghabt (h) so und ich bin gstürzt und die Jessie hats voll zogen. I: Aua...	Spielt gerne in der großen Pause	K73: Positive Einschätzung der Pausensituation - spielt gern in der großen Pause K74: Abneigung gegen ein Kind - Mag Kind nicht auf Grund von Übergriffen
B/11	88 - 95	2	I: Ja, und gibt's auch Kinder die du nicht so magst? L: Ja den U... ich mag ihn schon, aber er ist ein bisschen größer und stärker als ich... und da halt ich mich immer zurück. I: Wieso, was macht er denn...? L: Weil nämlich (-), wenn wer nicht aufpasst, was er sagt, dann nimmt er dich und rüttelt dich durch wie ein Irrer. I: Na super ganz toll, vor allem der ist ja so stark. L: Ja, was heißt.	Mag Kind nicht auf Grund von Übergriffen	K75: Passives Erleben von physischer Gewalt - Mag Kind nicht auf Grund von Übergriffen K76: Passives Erleben von psychischer Gewalt
B/11	111 - 120	3	L: Ja mit der J., ja weil nämlich ich wollt am Montag, letzte Woche Montag, wollt ich nur mim Fabian spielen I: In der Pause. L: Ja in der Zehner Pause und sie wollt dauernd mitspielen und ich hab gsagt... (h) ich hab einmal gsagt: „Ich will endlich a Ruha haben von deinem Gequassel, du quasselst mir immer die Ohren voll!“ I: Mhm.. und was hat sie gemacht (?), hat's weiter	Hatte Streit mit Kind und wurde ignoriert	- Hatte Streit mit Kind und wurde ignoriert K77: Wahrnehmen, Benennen und Ausdrücken von Gefühlen

			gmacht? L: Sie ist dann runter gelaufen.. und hat ihre Schultasche genommen... ah nicht ihre Schultasche.. sie ist nicht runtergelaufen... sie ist weggelaufen und hat mit mir die ganze restliche Woche nicht mehr geredet.		- Wird grantig bei Aufdringlichkeit von Kindern
B/11	121 - 126	4	I: Oje, das war auch nicht so toll.. für dich(?). Du L. erzähl mal, was macht dich so richtig grantig in der Schule.., wo du so richtig grantig wirst? L: Ehm, wenn mich jemand fragt... (h) ehm kann (h) ehm ... magst du meine Freundin sein und dann fragt er mich hunderttausendmal noch mal...	Wird grantig bei Aufdringlichkeit von Kindern	K78: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren - Weiß sich bei Langeweile zu helfen
B/11	167 - 169	5	I: Ja die haben Fußball gespielt und der Eine hat grad verloren und ist ganz traurig (') und der Andere freut sich da... ja ist dir das auch schon mal passiert? L: Ja.. das Verlieren macht mir eigentlich nichts.	Kann verlieren	K79: Beobachten eines negativen Umganges auf Herausforderungen von anderen Kindern
B/11	170 – 175	6	I: Das Verlieren macht dir nichts.. und gibt's irgendeinen in der Klasse der sich ärgert (?), wenn er verliert? L: Mhm unser Klassenclown. I: Der D. Und was tut er dann? L: Der nimmt seinen Flummi.. und haut ihn mit voller Wucht auf den Boden (,), dass er voll an die Decke knallt.	Beobachtet aggressives Verhalten von anderen Kindern beim Verlieren	- Beobachtet aggressives Verhalten von anderen Kindern beim Verlieren
B/11	226 - 230	7	I: Ja in der Pause wahrscheinlich, spielt sie ganz alleine, passiert dir das auch manchmal. L: Ja manchmal, nicht so oft.... I: Wie fühlst du dich da? L: Nein, manchmal will ich wirklich alleine spielen...	Spielt manchmal freiwillig, manchmal nicht, alleine	K80: Pause freiwillig/nicht freiwillig allein verbringend - Spielt manchmal freiwillig, manchmal nicht, alleine K81: Beobachtung von Pause

B/11	233 - 235	8	L: Ja, immer (') wenn ich merke, mir wird langweilig, dann schau ich mich um und... I: Wer spielt denn da immer alleine.. L: Und wenn ich seh.. der mit den Finger so uhuuhu.	Weiß sich bei Langeweile zu helfen	nicht freiwillig allein verbringender Kinder - Beobachtet allein spielende Kinder
B/11	237 – 244	9	L: Na schau manche Kinder,.. wenn sie nicht mitspielen dürfen, machen sie so beim Vorhang..... I: Ah so wer ist denn das zum Beispiel? Fällt dir jemand ein? L: Einmal die J. I: Die J. und die steht dann beim Vorhang und macht dann so.. mit dem Finger beim Vorhang. I: Ah so. L: Manchmal zieht sie auch dran und wirft.. (') und dann kommt er wieder und dann voll auf die Nase (,).. dann kichert sie ein bissi.. (-) aber sonst macht sie eigentlich nichts.	Beobachtet allein spielende Kinder	
B/12	30 -32	1	I: Zum Spielplatz fahren... ist nett. Ja,... ehm erzähl einmal, was hast denn am Liebsten in der Schule? E: Die Pause.....	Mag an der Schule die große Pause am Liebsten	K82: Positive Einschätzung der Pausensituation - Mag an der Schule die große Pause am Liebsten
B/12	55	2	E: Ja und der Dicke da. (') Der schimpft mich immer...(,)	Wird in der Pause geschimpft	K83: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird in der Pause geschimpft K84: Beobachten von psychischer Gewalt

B/12	74 - 75	3	I: Nicht? Hat's gar keinen Streit gegeben (?), sind alle Kinder friedlich! E: Naja,... nicht alle, M. seine Freunde nicht!	Beobachtet streitende Kinder	- Beobachtet streitende Kinder K85: Wahrnehmen und Benennen von Gefühlen
B/12	82 – 87	4	I: Aha okay, und was macht denn dich so richtig grantig in der Schule ('), wennst sagst,: „ Ah, da werd ich so richtig wütend.“ E: Wenn mich andere Kinder nerven! I: Wenn dich andere Kinder nerven... mhm wer nervt dich denn (')? E: Manchmal der M... mhm manchmal auch sogar die M. und sonst (h) f... (h) der Dicke da.. I: Meinst du den U...	Wird grantig, wenn andere Kinder sie nerven	- Wird grantig wenn andere Kinder sie nerven K86: Ausüben von Vandalismus - Bei Aggression Ausdruck durch Zerschlagen von Stiften
B/12	91 - 101	5	I: Was machst du wenn du grantig bist...? E: Mhm, die Sachen immer werfen... I: Die Sachen werfen... E: Oder Stifte zerbrechen! I: Stifte zerbrechen! So stark bist du.. (?) aha, nen Bleistift? E: Ich kann sogar einen dicken Bleistift zerbrechen (,). I: Echt wahr... (?), naja die armen Bleistifte (-), aber das machst du wenn du grantig bist.. ok...(,) E: Da habe ich solche Ersatzbleistifte, die ich kaputt machen kann. I: Wirklich? Mhm ok, nicht schön, wenn man sich ärgern muss...	Bei Aggression Ausdruck durch Zerschlagen von Stiften	K87: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Kann nicht verlieren K88: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird geschimpft, gezwickt und geschlagen

B/12	127 - 133	6	I: ... Ist dir das auch schon einmal passiert? Dass du verloren hast bei irgendeinem Spiel? E. (nickt) I: Und was machst du dann? E: Einfach noch mal spielen... I: Einfach noch mal spielen,.. gell, ist nur ein Spiel. E: Bis ich gewinn!	Kann nicht verlieren	K89: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Lässt sich nicht ausschließen
B/12	171 - 176	8	I: NA naschen tu ich auch gerne Eveline (lacht), das ist ... mach das auch gerne... (h) gibts Kinder bei euch, die oft schimpfen in der Pause, & wost merkst, der schimpft immer ganz schiarch? E: Der T. I: Der T... mhm oder.. (h) oder zwicken oder schlagen? E: Ja, das macht der T.	Wird geschimpft, gezwickt und geschlagen	
B/12	177 - 190	9	I: Na gut schau ma mal weiter, was da kommt, die nächste Karte... schau die zwei, die spielen Federball & und das eine Kind ist ganz traurig, & das möchte mitspielen, aber sie lassen es nicht. Ist dir das auch schon mal so gängen? Dass'd in der großen Pause mal nicht mitspielen hast dürfen? E: Beim Springschnurspringen. I: Ja ok.. und was machst du dann? E: Einfach mitspringen... mit obwohl ich nicht darf. I: Einfach doch mitspringen... und was machen die Anderen da? E: Die sagen einfach nur: „Geh weg!“, ich mach's aber nie. I: Und du machst das dann nie... und was passiert dann? E: Garnichts. I: Lassens dich dann einfach mitspielen? E: (nickt)	Lässt sich nicht ausschließen	

B/12	190 - 195	10	I: Ok, und siehst du oft Kinder, die,.. die bei euch in der Klasse in der Pause nicht mitspielen dürfen? E: (nickt) I: Echt wer ist denn das? E: Manchmal die M., (,) die darf manchmal nicht mitspielen und die will springen und so... und die L. darf oft nicht rollen mit dem Rollbrett (-).	Beobachtet Ausschluss von Kindern	
B/12	196 - 200	11	I: Und gibt's Kinder, die sagen: Na dann bist nimma meine Freundin, wennst das und das nicht tust?" E: Die M. I: Die macht das? E: (nickt)	Wird erpresst	
B/12	205 - 212	12	I: Und ist ganz alleine, in der Pause ganz alleine. Ist das in der Pause auch manchmal so (?), bei dir, dass du alleine bist? E: Manchmal. I: Und wie ist das so für dich... ist das schlimm für dich? E: Ich spiel dann einfach alleine...(-) dann kommt oft die M. I: Aha... und wie fühlst dich da, wenn du alleine spielst? E: So wie ich mich immer fühle... I: Und wie fühlst du dich immer? E: Gut.	Spielt gerne alleine	

Interviews Fam. C.

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C/1	63 - 68	1	I: Magst du alle Kinder (?)(') aus der Familienklasse B und C? M Nicht alle (,)... I: Wen gibt's... (h) du hast es eh schon aufgezählt, (h) aber wennst jetzt mal so drüber nachdenkst (h), wen'st da so gibt hast da mit irgendwem letztes Mal gestritten (?), wost da dacht hast, ah da war ich wütend? M: Ne(,), eigentlich nicht nur so Spaßketschen(').	Misst sich körperlich zum Spaß mit anderen Kindern	K90: Positive Einschätzung der Pausensituation - Misst sich körperlich zum Spaß mit anderen Kindern
C/1	69 - 75	2	I: Na, ich krieg's jetzt grad ned rauß... (h) Sp.. (h) Spaß-ket-schen, okay, (h) Entschuldigung,.. das heißt aus Spaß tuts ihr dann raufen, aber ihr habts nicht... M: Aber nicht richtig ordentlich(-), wenns dann schon ordentlich geht, dann hör ma auf(,). I: Dann hörts ihr auf(?), aber dass irgendwie g'stritten habts oder so(')? Auch nicht...(,). M: Wir streiten fast nie (,). I: Echt wahr (-), seids so friedliche Kinder, das fällt dir gar nicht ein... M: Mmh.	Streitet nicht, auch nicht nach körperlichen Messen	
C/1	76 - 83	3	I: So ok,.. du M. was macht dich denn so richtig grantig in der Schule (?), wo du sagst: „Boah, da werd ich wütend!“.. Weiß ich nicht... M: Wenn die Frau Lehrerin schreit. I: Wenn die Frau Lehrerin schreit (lacht)(?), ok, und so in der Pause wenn irgendwas passiert? M: Mmh,.. da krieg ich kurz an Wutanfall (-), aber ich schlag nicht hin ich red mit ihm sag halt: „Bitte nächstes Mal nicht so stark schießen“ oder was auch immer und dann ist das eh schon ordentlich.	Bei Ärger über Kinder oder Lehrkraft bekommt das Kind einen Wutanfall	K92: Wahrnehmen, Benennen, Ausdruck negativer Gefühle - Bei Ärger über Kinder oder Lehrkraft bekommt das Kind einen Wutanfall
C/1	93 - 100	4	M: Nur Freunden und Freundinnen... fangen, mit allen spiel ich meistens fangen (-) und wenn ich ganz am meisten Mal sind zwei (') ein Mädchen und ein Bub, das ist der eine D., der immer einen Blödsinn aufführt.. das mag ich ur und die Michelle. I: Und die M... gibt's da auch manchmal Streit in der großen Pause (?), oder so?	Hatte einmaligen heftigen Streit mit anderen Kind	
					K93: Streit - Hatte einmaligen

			M: Nee (-), andere (') aber ich nicht. I: Wer streitet da immer... M: Oja meistens.. eh einmal habe ich mit dem P. gestritten, aha so richtig... und sonst, die anderen streiten... (-) nicht wirklich (,).		heftigen Streit mit anderen Kind
C/1	106 - 111	5	I: Genau, der eine ist glücklich, der andere ist traurig, weil's vielleicht,.. weiß ich nicht.. vielleicht hat er verloren.. oder so. Was machst denn du (?) wenn dir das passiert. M: Ich rast nicht gleich aus, & für mich ist das eigentlich nur so ein... ein Spiel, ein Freundschaftsspiel, da bin ich nicht so zornig. I: Gibt's da irgendwelche Kinder die da zornig werden? M: JA! Der P.!	Kann verlieren im Gegensatz zu beobachteten anderem Kind	K94: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren im Gegensatz zu beobachteten anderem Kind
C/1	111 - 117	6	M: JA! Der P.! I: Der P., mhm, und was macht der dann? M: Er wird gleich zornig und haut (') alle aus dem Weg! I: Was er HAUT alle aus dem Weg, na wumm. M: Ja, er stößt alle weg... I: Ah stoßen und so (?) (') na das ist brutal auch noch (-)... M: Mhm!	Beobachtet anderes gewalttätiges Kind	K95: Beobachtung eines negativen Umgangs anderer Kinder bei Herausforderung
C/1	118 - 122	7	I: Okay, nächste Karte, schau ma mal uns an was da kommt... das ist sie nicht... so (,). M: Der Eine stößt den Anderen. I: Wie ist das, wenn dir das passiert? M: Ach, ich geh zu Frau Lehrerin red mit ihr.. und sie redet dann mit dem, was mich gestoßen hat. Oder wenn ich gar nicht gut drauf bin (-), dann hau ich zurück!	Sucht sich Hilfe oder schlägt zurück	- Kann verlieren im Gegensatz zu beobachteten anderem Kind
C/1	123 - 124	8	I: Haust dann zurück... wer stößt denn manchmal bei euch (?), kriegst das mit? M: Der P.!	Beobachtet anderes gewalttätiges Kind	K96: Hilfesuchend in Gewaltsituationen - Sucht sich Hilfe oder schlägt zurück
C/1	126 - 130	9	M: Der T., den hass ich am meisten! I: Oje, was macht der leicht(?) ('), was tut der immer? M: Naja,.. ich mag ihn nicht, weil meistens will ich zu meiner Freundin zu M... und dann sagt er immer so Schimpfwörter so: "Wäh der stinkt, deine Finger schauen schirch aus." Und das war ja nur diese...	Mag anderes Kind auf Grund verbaler Attacken nicht	K97: Angriff in Gewaltsituationen
C/1	133 - 136	10	I: Und das geht ja auch wieder weg, also... M: Ja und so Sachen schimpft er halt (-) und nur weil ich den	Erlebt aggressives Verhalten durch	- Sucht sich Hilfe

			Verband habe, kann er... denkt er... er kann mich schupsen und mich schlagen... aber das schafft er eh nicht...	anderes Kind	oder schlägt zurück
C/1	140 - 142	11	M: Der will die nicht mitspielen lassen...? I: Genau ja, der darf nicht mitspielen...! M: Da.. such ich mir andere, die was mit mir spielen...	Kann mit Ausschluss umgehen	K98: Passives Erleben von verbaler Gewalt
C/1	143 - 147	12	I: Echt okay.. (-) und gibt's Kinder bei euch die oft nicht mitspielen (?) dürfen oder so... wost merkst, na der sitzt eigentlich immer am Rand oder sitzt halt irgendwo (-) und... M: Ja B., aber die spielen mit den anderen.. genau die was wir alle nicht mögen hier in den zwei Klassen..(-), die spielen immer zusammen. I: Aha okay, (-) die spielen immer zusammen.	Beobachtet und schließt andere Kinder aus	- Mag anderes Kind auf Grund verbaler Attacken nicht
C/1	163 - 166	13	I: Nicht so... (,) und wennst jetzt noch mal so dran denkst (')...an die Pause (-), wer sind denn eigentlich die Kinder, (h) ich mein haben wir eh schon gsagt, (-) die IMMER streiten, (-) wo einfach immer gestoßen... M: DER P. (sicher), der am meisten...	Beobachtet anderes gewaltiges Kind	K99: Abneigung gegen ein Kind - Mag anderes Kind auf Grund Verbalattacken nicht
C/1	167 - 177	14	I: Gibt's Kinder auch, die schimpfen? M: Ja schimpfen (-), da wäre auch der P. am ersten Platz! I: Am ersten... (lacht) und wer kommt am Zweiten..., wennst ihn verleihen willst...(?). M: Mmh... I: Wer wär denn das? M: Ich! I: Echt wahr? (kichert)... Und der Dritte wer geht an den Dritten? M: Der R.! I: Aha... M: Naja,... (-) zuerst kommt eigentlich der P., dann ich, dann der D. und dann der R., weil der R. ist der Schlechteste (,).	Beobachtet und führt selbst verbal Attacken durch	K100: Beobachten und Ausführen von Verbalattacken - Beobachtet und führt selbst verbal Attacken durch
C/1	180 - 182	15	I: Okay, und machts ihr das auch manchmal..., dass ihr sagts: „Dich lass ich jetzt nicht mitspielen?“ M: Ja oft.. das zum B. und zu J.	Schließt andere Kinder aus	K101: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Beobachtet und führt selbst Verbalattacken

					durch - Schließt andere Kinder aus
C/2	31 - 34	1	I: Sonst nichts. Aha, ok... und was machst denn du in der Schule am liebsten? R: Mhm, spielen. I: Na, dann ist eh die große Pause gut zum Spielen (?). R: Ja ich hätte gerne eine zwei Stunden große Pause!	Spielt gerne in der großen Pause	K102: Positive Einschätzung der Pausensituation
C/2	35 - 42	2	I: Ah, das will jedes Kind, ich kanns ma gut vorstellen. (-) Was magst denn gar nicht? R: Raufen! I: Raufen? Wer rauft denn? R: Viele (sicher) Freunde von mir... I: Viele Freunde von dir... in der Schule? R: Mhm überall. I: Überall.. (?) wer rauft denn in der Schule? R: Der U., der P., der T... manchmal aber nicht so oft.	Beobachtung von Raufereien	K103: Beobachtung von physischer Gewalt - Beobachtung von Rauferein K104: Abneigung gegen Kinder
C/2	54	3	R: JA (sicher), aber die anderen die raufen immer.	Beobachtung von Rauferein	- Mag ein Kind nicht
C/2	61 - 65	4	R: Mmh... oder oja, den F. mag ich nicht so gerne.. (-) und den Benni auch nicht, oja (') ich mein schon... (,) aber nicht so wie den F., weil der nervt, & der rennt ma die ganze Zeit nach, & er spielt dann (..), (...)... aber egal. I: Mhm, und das passiert in der großen Pause dann meistens (?) (,). R. Ja.	Mag ein Kind nicht	- Mag mehrere Kinder nicht K105: Beobachtung von Streit
C/2	75 - 78	5	R: Die M. und die P., ..die mag ich gar nicht! Die lachen immer so komisch (-). I: Die lachen immer so komisch... über dich? R: Nein, nicht über mich, aber die M. und die P... die wollen immer meine Freundinnen sein und ich habe gesagt: „Nein.“ Und das nervt mich (!)	Mag mehrere Kinder nicht	- Beobachtet streitlustige Kinder K106: Positiver Umgang mit Herausforderungen
C/2	108 - 109	7	I: Gibt's Kinder, die in der großen Pause eigentlich immer Streit anfangen? R: (nickt)	Beobachtet streitlustige Kinder	- Kann verlieren,

C/2	131 - 135	8	I: Weißt nicht (lacht), ja okay, aber dir ist es egal wennst verlierst (?)... gibt's irgendwelche Kinder, die dann ganz grantig werden wenns verlieren? R: Der P.! I: Der P. wird ganz grantig...(?) Was macht er dann? R: Der haut gleich zu!	Kann verlieren, beobachtet schlagendes Kind beim Verlieren	beobachtet schlagendes Kind beim Verlieren - Kann mit Ausschluss umgehen K107: Beobachtung von physischer Gewalt
C/2	146 - 149	9	R: Ja das passiert immer... I: Ja das passiert immer und weißt du von einem Kind, was wirklich viel stößt (?), wo du sagst, da seh ich wirklich immer, dass der stößt? R: P.!	Beobachtet stoßende Kinder	
C/2	155 - 161	10	R: Die zwei tun Federball spielen.. und die Eine ist ausgesetzt worden, die darf nicht spielen. I: Passiert dir das manchmal? R: Mir ist das eh ganz egal (-). I: Dir ist es eh ganz egal, ok, das heißt, was machst du dann, gehst... R: Ich geh einfach weg, und spiel mit wem anderen... I: Genau spielst mit wem anderen... Gut, dann mach ma weiter...	Kann mit Ausschluss umgehen	
C/2	167 - 172	11	I: Gibt's irgendwem, wo du.. (h) der, der gar keine Freunde hat in der Klasse? R: Ja... I: Echt wen gibt's denn? R: F.! I: Echt (?), der hat gar keine Freunde? Der ist sicher traurig? R: Mmh, ich glaub nicht!	Beobachtet Ausschluss eines Kindes	K108: Beobachtung von psychischer Gewalt - Beobachtet Ausschluss eines Kindes
C/3	93 - 95	1	I: Weißt du jetzt nicht mehr... ehm und was machst dann, wenn du so richtig grantig wirst, wie schaut das dann bei dir aus (')? F: Da schmeiß ich mich am Boden.	Bei Wut schmeißt sich Kind auf den Boden	
C/3	96 - 100	2	I: Du schmeißt dich am Boden und schreist dann auch? F: So wie meine Schwester... nein da hau ich einmal richtig, richtig am Boden und dann knallts einmal ganz kurz (h), ganz kurz. I: Und dann beruhigst dich wieder...(')? F: Mhm ja...	Bei Wut schreit Kind und schlägt mit Faust auf den Boden ein	K109: Ausdruck negativer Gefühle - Bei Wut schmeißt sich Kind auf den Boden - Bei Wut schreit
C/3	108 -	3	I: Du bist sehr vergesslich (lacht), gibt's auch Streit in der großen	Kein Streit in der	

	113		Pause? F: Mmh! I: Echt gar nicht? Nur friedliche Kinder...(?) F: Außer, (h) außer mit den Rollbrett, weil heute, heute hat mir die E. das Rollbrett weggenommen. Einfach nur so, weil sie fahren wollte, ohne zu fragen (-) und das, das hat mich schon ein bissl ernst gmacht (.).	Pause	Kind und schlägt mit Faust auf den Boden ein K110: Positive Einschätzung der Pausensituation
C/3	150 - 153	4	I: Und was machst du, wenn du nicht mitspielen darfst (-)? Wenn wer sagt. „ Na, du darfst jetzt nicht mitspielen, wir spielen alleine, ist das schlimm dann? F: Nein, dann suche ich ma halt nen anderen Partner und frag... und frag ob der mich mitspielen lasst.	Stört sich nicht an Ausschluss	- Kein Streit in der Pause K111: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Stört sich nicht an Ausschluss
C/4	34 - 35	1	I: Fernschauen mhm. Und in der Schule, was magst denn da am liebsten? B: Zehner Pause! Und die zehner Halle (sicher).	Hat die Pause sehr gern	K112: Positive Einschätzung der Pausensituation
C/4	60 - 66	2	I: Ja wen magst denn nicht.. (-), erzähl einmal ('). B: M., ehm wen noch (?)... nur Kinder? I: Mhm,... nur Kinder.... B: F... mhm wen noch... keine Ahnung. I: Und wieso magst du die nicht so gerne? B: Weil M.. sagt immer ein Wort im Fahrtendienst... super... immer super, immer super oder super kauf dir nen Lolli, und wenn sie etwas sagt, super kauf dir nen Lolli.	Mag ein paar Kinder nicht	- Hat die Pause sehr gern K113: Abneigung gegen Kinder - Mag ein paar Kinder nicht
C/4	103 - 107	3	Du B. erzähl einmal, was magst denn an der großen Pause am liebsten? Mhm? B: Zehnerhalle. I: Und was, was tust denn da am liebsten? B: Ausrutschen! I: Ausrutschen,.. aha.., das ist eh das was du am liebsten machst? B Ja.	Hat die Pause sehr gern	K114: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Verliert oft und hat Angst davor
C/4	113 -	4	I: Nicht (?) ok. Gut B. schau mal, ich hab da jetzt so Karten, ich leg dir	Verliert oft und hat	

	129		jetzt mal eine nach der anderen auf, und dann besprech ma kurz was darauf passiert und dann sagst du mir, ob es dir auch schon mal so gegangen ist und was du dann tust. So... na siehst eh, der eine verliert, & er gewinnt, die haben grad Fußball gespielt, der ist ganz traurig... Ist dir auch schon mal so gegangen? B: Ja. I: Und was tust du dann? B: Ehm, (-) bei fast allen Spielen! I: Was jetzt, jetzt bin ich (h)... jetzt ist mir (h)... B: Bei fast allen Spielen. (-) Bei fast allen Spielen. Weil ich kann nicht so gut laufen... weil früher konnt ich nicht (,). I: Mhm. B: Jetzt kann ich besser laufen... I: Und was tust du dann, wenn du verlierst? B: Nervös sein.. und dann ahhhhhhh! I: Schreien? B: Will ich schreien, (h) nein, will ich schreien, (h) aber ich tus nicht.	Angst davor	K115: Beobachten des negativen Umgangs mit Herausforderung bei anderen Kindern - Beobachtet schreiende sich nervende Kinder K116: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet stoßende Kinder
C/4	130 - 137	5	I: Du tust es nicht (-), aha ok. Gibt's oft Kinder die sich ärgern in der großen Pause, (h) die oft in der großen Pause (h) sich ärgern und dann irgendwie schreien oder so? B: Ja. I: Wen gibt's denn da? Wer fällt dir denn ein Benni? B: Mhm... die Jessica ... Fabian wollte mitspielen einmal und sie: „Nein, der spielt nicht mit!“, weil sie nervös war. (,) Fabian war traurig, weil sie hats zum ersten Mal gesagt... und Fabian hat zum ersten Mal gefragt. I: Aha.	Beobachtet schreiende sich ärgende Kinder	K117: Beobachten von lügenden Kindern - Beobachtet lügende Kinder K118: Hilfesuchend in Gewaltsituationen - Holt sich Hilfe wenn er gestoßen wird
C/4	142 - 152	6	I: Bist du auch schon mal gestoßen worden in der Pause, oder sonst einmal? B: Mhm, ich glaub nicht. I: Glaubst nicht. Ok und gibt's sonst Kinder in der Pause.., die du siehst, eh... die oft stoßen (-)? B: Ja. I: Echt (?), wen gbts denn da? B: P., früher hat P. gestoßen.... Und er ist auf... hingefallen... (h) auf	Beobachtet stoßende Kinder	K119: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Ist traurig bei Ausschluss und

			I: Ist er hingefallen aufs Bein? B: Nein aufs..... I: Auf Gesäß... auf den Hintern? B: Ja.		zieht sich zurück - Kind wird ausgeschlossen und ausgenützt
C/4	154 - 159	7	B: Und... P. ist manchmal auch so, er macht Scherze, die manche nicht mögen. Einmal hab ich ge... (h) hat er was gemacht (-). Er hat gesagt: „Du hast es gemacht!“ Ich: „Nein!“ Er: Oja, oja.“ Ich: „Nein.“ I: Er hat gesagt, nein du hast es gemacht. Oja, du hast es gemacht. B: Ja und ich: „Nein, nein, nein...“ I: Aso, du hast gesagt, dass du nicht gemacht hast.	Beobachtet lügende Kinder	K120: Ausdruck negativer Gefühle - Ist traurig bei Ausschluss und zieht sich zurück
C/4	169 - 172	8	I: Ja B. und was würdest du tun (?), wenn dich jemand stößt, & ich mein es ist dir ja noch nicht passiert, & aber was würdest du machen? Auch so wieder...? B: Auch wütend sein, aber ich würde lieber es sagen... (h) lieber es sagen als, (h) als... er prügeln, weil dann sieht die Lehrerin das und glaubt, es ist meine Schuld.	Holt sich Hilfe, wenn er gestoßen wird	K121: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet Ausschluss von anderen Kindern
C/4	202 - 206	9	I: Na das (‘) glaub ich dir... du B. wie geht's denn dir wenn du nicht mitspielen darfst in der Pause, (-) was machst dann? B: Schlecht. I: Was machst dann (‘)? B: Dann geh ich weg.	Ist traurig bei Ausschluss und zieht sich zurück	K122: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet wütende, stoßende Kinder
C/4	207 - 221	10	I: Kann man nichts anderes machen, (-) wenn die einen nicht mitspielen lassen (‘), muss man weggehen (,). B: Und nicht immer betteln bis Zehnerpause ist (-).... Ahhhh! I: Also du bettelst sie nicht an, oder wie? B: Ja, weil dann ist es so spät und dann sagen sie: „Ok du spielst mit, aber du tragst es.“ Dann sag ich: „Nein, ihr habt es die ganze Zeit.“ Und dann sagen sie es der Lehrerin: „Er hat die ganze Zeit gespielt und wir nicht!“ I: Aso ok, wer macht denn das? B: Fast...(h)... I: Mhm? B: Fast alle... I: Mhm ok, wer ist denn das fast alle... B: Hab vergessen.	Kind wird ausgeschlossen und ausgenützt	

			I: Hast vergessen, aha... oder (') willst das nur nicht sagen? B: Hab vergessen.		
C/4	231 - 233	11	I: Mhm ja, das ist langweilig. Gibt's oft Kinder bei euch die nicht mitsp... (h) ah Entschuldigung die alleine spielen in der Pause? B: Mhm ja!	Beobachtet Ausschluss von Kindern	
C/4	239 - 257	12	I: Ja, gut ehm wer schimpft denn ganz besonders oft bei euch in der Pause? B: Niemand (-), bisher niemand. I: Echt schimpfen die gar nicht (-), oder... B: Aber einmal hat auch P. geschimpft.... I: Mhm,.. und wer schlägt,.. wer haut sich gerne? B: P. und U. haben gemacht, oder R. und M., weiß nicht wer, haben mit Rollbretter zusammengeschlagen... einmal hat auch die Lehrerin gesagt, wir dürfen das nicht machen und die Lehrerin glaubt wir würden gescheit sein und so... und wegen denen dürfen wir jetzt nicht mehr Rollbretter fahren. I: Mhm na ist klar... das tut ja auch weh, wenn man sich da gegenseitig niederfährt. B: Mhm, sie waren nicht dabei... (-) einmal schon, ok, aber die Lehrerin haben.. (h) sie haben sich ins Leere geschubst (h) aber nicht gegen die Wand. I: Mhm ok. Ehm und stoßen sich die Kinder auch manchmal in der Pause? B: Ja. I: Echt wer stößt denn da am meisten (?), wer fällt dir denn ein? B: P. I: Mhm. B: Ja P.	Beobachtet wütende, stoßende Kinder	
C/5	54 - 59	1	I: Mhm und wie ist denn das so (?), ich denke mir die große Pause ist da auch etwas tolles, wenn man da mal fünfzehn Minuten nur spielen kann... C: Mhm, ja das ist so ich spiel mit meinen Freunden gerne, da spiel ma so fangen und so & und die Pause mag ich auch so gerne, weil die 15 Minuten so lang dauert. I: Genau (-), mit wem spielst denn da.	Mag die Pause	K123: Positive Einschätzung der Pausensituation - Mag die Pause

			C: Mit meiner Freundin M., N., die M. und die E.		K124: Passives Erleben von verbaler Gewalt
C/5	84 - 92	2	C: Naja das ist so, ich mag nicht gerne.. den M... I: Mhm, wieso magst du den nicht gerne...? C: Der ist pervers (sicher)! I: Oje, (-) was sagt er denn leicht immer? C: Das will ich (h)... ich sags lieber nicht... I: Aha, also beschimpft er dich, oder...? C: Na, er sagt so Kindersachen machen(-), was der Frau und der Mann macht.. (-) und das WILL ich einfach nicht. Alle lachen, (h) außer ich nicht. I: Aso, solche Sachen.. mhm..., ja das versteh ich, dass du das ned magst. Ja.	Mag ein Kind nicht, weil es verbal attackiert wird	- Mag ein Kind nicht, weil es verbal attackiert wird. K125: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht, weil es verbal attackiert wird - Mag ein Kind nicht, weil es Übergriffe gibt
C/5	108 - 113	3	I: Magst du da alle (-), oder gibt's da jemanden wo du sagst :“ Den mag ich nicht...” Ist ja auch ok, man kann ja nicht alle mögen. C: Naja, ich mag schon alle,.. Fam B und Fam C. I: Mhm, (-) schon gibt's niemanden den du nicht magst, oder so...? C: Nee, ich muss ja alle mögen, sonst ist meine Mama auch böse ('). I: Naja,...	Muss alle Kinder wegen der Mutter mögen	- Muss alle Kinder wegen der Mutter mögen
C/5	117 - 125	4	C: Mhm, den mag ich nicht, (-) den D. den mag ich nicht... den nur nicht! I: Aha wieso was tun die denn...leicht? C: Weil der... der begrabscht mich jedes Mal ('). I: Der begrabscht dich? C: Ja, und das WILL (sicher) ich nicht! I: Ja, das ist klar, das ist nicht gut... C: Ja und ärgert mich auch sogar... I: Mhm, und wann passiert das? Im Unterricht? C: In der Pause.., in der großen Pause.	Mag ein Kind nicht, weil es Übergriffe gibt	K126: Mag alle Kinder - Muss alle Kinder wegen der Mutter mögen K127: Passives Erleben von physischer Gewalt
C/5	126 - 136	5	I: Mhm, na das ist nicht gut, das kann ich verstehen, dass du das nicht magst. Und eh (h), jetzt hast eh schon gsagt, dass ist in letzter Zeit..., das ist erst vor kurzem passiert nehm ich an? C: Ja heute ist das auch passiert... I: Wo er dich wieder begrabscht hat...? C: JA! I: Und bist dann eher wütend (?) oder traurig (?) wenn er das macht?	Wird zornig, wenn es Übergriffen ausgesetzt ist	- Mag ein Kind nicht, weil es Übergriffe gibt - Wurde gestoßen und hat es der Lehrerin gesagt

			C: Na (-), ich bin a bissl zornig, wenn er das macht, ich will das einfach nicht, wenn ein Bub hingeht und sagt: „Hallo Schätzchen...“ oder so sagt I: Ja, ist auch nicht in Ordnung, gell? C: Ja.		- Wird gezwickt und gezwungen mitzuspielen.
C/5	184 - 193	6	I: Ja ok, und gibt's da auch manchmal was, wo du sagst, ja da muss ich mich ärgern, weil der stoßt mich oder schimpft mich oder lasst mich nicht mitspielen... C: Naja,.. die spielen unfair irgendwie... I: Wer spielt denn unfair? C: Der D... und sonst keiner... I: Mhm, was machens denn da, was macht der D. da... C: Der rennt weiter, der gibt ihn mir und ich fang ihn und dann sagt er: „Nein ich bin das nicht!“ weil ich ihn gefangen hab. I: Mhm das ist ärgerlich wirklich, weil in Fußball würde er die rote Karte kriegen. C: Ja eh...!	Ärgert sich über unfaires Verhalten eines Kindes	K128: Ausdruck negativer Gefühle - Wird zornig wenn es Übergriffen ausgesetzt ist - Ärgert sich über unfaires Verhalten eines Kindes - Musste alleine spielen, war langweilig
C/5	216 - 217	7	C: Naja nicht so verlieren (-), einmal hab ich verloren, aber da bin ich nicht so traurig ('). Da sag ich einfach, dass ist ja nur ein Spiel.	Kann verlieren	
C/5	222 - 231	8	I: Genau, der hat den gestoßen (-). Ist dir das auch schon mal passiert. C: Einmal, & aber das war nicht diesen sondern vorigen Montag... I: Aha am letzten Montag... C: Da hat mich einer so gestupst. I: In der Pause...? C: Ja und da wär ich fast umgeflogen, aber ich weiß nicht mehr wer das war... I: Manchmal geht's so schnell, da sieht man das nicht und kriegt nen Schupser... ja und was hast du gemacht? C: Ich bin einfach zu einer Lehrerin gegangen, zu einer anderen, (-) und hab ihr das gsagt. Aber die hat ihn (') ned gfunden, wer das war.	Wurde gestoßen und hat es der Lehrerin gesagt	K129: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren - Wird vom Spiel ausgeschlossen, spielt dann etwas anderes - Kein Problem damit, wenn Kinder nicht mit ihm spielen
C/5	235 - 239	9	I: Gibt's da sonst noch Kinder, die... wo du merkst die stoßen sich gegenseitig, ..also jetzt nicht dich stoßen, aber wo du merkst: Ah der gibt dem oft einen Rempler? C: Die Anderen,... die so wütend sind beim Spielen, die stoßen sich	Beobachtet stoßende, wütende Kinder	K130: Hilfesuchend in Gewaltsituationen

			gleich beim Spielen. Im Turnen der U. und der P.. & das wollt ich dir auch noch erzählen, wenn die verlieren, dann zucken die gleich aus.		
C/5	247 - 253	10	C: Da stoßt derzeit keiner mehr... I: Echt, das ist eh super... C: Jup, aber die M. die zwickt mich jedes Mal und das mag ich nicht. I: Das tut weh ja, versteh ich... C: Was sie will, muss ich immer gleich machen, aber (sicher) ich will ned immer mitspielen. I: ist auch ungut, wenn man immer alles machen muss was der andere sagt (?). C: Ja.	Wird gezwickt und gezwungen mitzuspielen	- Wurde gestoßen und hat es der Lehrerin gesagt K131: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet stoßende, wütende Kinder
C/5	262 - 267	11	I: Eher nicht und gibt's Kinder wo du weißt, dass die nicht mitspielen dürfen? C: Naja, oja am Gang ist mir das schon passiert (-), da hat eine mit der Springschnur gehüpft und da habe ich gfragt, ob ich mitspielen kann (') und sie hat gesagt: „Nein!“ und dann habe ich halt dacht: dann spiel ich was anderes! I: Wer war denn das, der das zu dir gsagt hat, kannst dich noch erinnern? C: Mhm nö,.. nein, das war schon länger her (,).	Wird vom Spiel ausgeschlossen, spielt dann etwas anderes	K132: Pause unfreiwillig allein verbringend - Musste alleine spielen, war langweilig
C/5	280 - 282	12	I: Ok gut, aber du bist also nicht jemand, wenn einer zu dir sagt, du darfst nicht mitspielen, dann bist du jetzt nicht ganz traurig (?) oder wütend. C: Nee, wenn die spielen wollen, dann lass ich sie halt spielen.	Kein Problem damit, wenn Kinder nicht mit ihm spielen	K133: Beobachtet Kinder, die Pause allein verbringen
C/5	288 - 290	13	C: Ja einmal habe ich alleine gespielt, so a Puzzelspiel... I: Und wie war das für dich... C: Das war fad (-), weil keiner dabei war.	Musste alleine spielen, war langweilig	- Beobachtet alleine spielende Kinder, fragt diese dann, ob sie mitspielen wollen
C/5	291 - 294	14	I: Hat man niemanden zum Reden... ja... gibt's sonst noch Kinder, die alleine spielen in der Pause in der großen? C: Naja, ein paar spielen alleine in der Pause und da frage ich: „Willst du mit mir spielen?“ und dann sagen sie: „Ja“.	Beobachtet alleine spielende Kinder, fragt diese dann, ob sie mitspielen wollen	K134: Soziales Engagement - Beobachtet

					alleine spielende Kinder, fragt diese dann, ob sie mitspielen wollen
C/6	25 - 30	1	I: Die Pause und was machst da am liebsten? J: Spielen. I: Gut und was magst du gar nicht in der Schule? J: Wenn mich andere Kinder nerven. I: Wenn dich andere Kinder nerven... oje wer nervt dich denn? J: R... manchmal, P ...	Spielt gern in der großen Pause	K135: Positive Einschätzung der Pausensituation - Spielt gern in der großen Pause K136: Mag ein Kind - Hat eine beste Freundin K137: Abneigung gegen Kinder - Mag ein paar Kinder nicht, weil sie von ihnen geschlagen wird K138: Passives Erleben von physischer Gewalt - Mag ein paar Kinder nicht, weil sie von ihnen
C/6	31 - 36	2	I: Ja das versteh ich (-), du Jessie, hast du beste Freunde oder Freundinnen? J: Ja, die N. I: Die N. (-) und wer noch? J: Nur die N. I: Nur die N. und was machst du so mit ihr? J: Spielen.	Hat eine beste Freundin	
C/6	37 - 46	3	I: Spielen, ok, gibt's auch Kinder, die du nicht so magst? J: Mhm! I: Ja wer ist denn das? J: C., R., P., M.... I: Mhm, was machen denn die außer der R. und der P. (?), hast eh schon erzählt... J: Die sekkieren mich? I: Was sekkieren sie dich...? J: Sie schlagen (-)! I: Das ist nicht nett... J: Sie wollen mich schlagen...	Mag ein paar Kinder nicht, weil sie von ihnen geschlagen wird	
C/6	57 - 61	4	I: Nicht, hast gar nicht gestritten, na das ist eh super. Was macht dich denn so richtig grantig in der Schule (-), wo du so richtig ärgerlich wirst. J: Wenn mich wer sekkiert. I: Wenn dich wer sekkiert..., mhm, und was tust du dann, wenn dich	Wird grantig, wenn es andere Kinder nerven und geht zur Lehrerin	

			wer segiert (')? J: Petzen.		geschlagen wird - Wird gestoßen, geht zur Lehrerin
C/6	76 - 86	5	I: Ok... schau mal ich zeig dir mal so Karten ja..., eine nach der anderen..., wir besprechens und dann sagst du mir, obs dir schon mal so gegangen ist, und was du dann tust (-), ja? Schau da sind zwei Kinder gell, die spielen Fußball, und der eine... siehst eh der ist ganz traurig, der hat verloren zum Beispiel der ist ganz traurig und der Andere, der ist glücklich (')... Ist dir das auch schon mal so gegangen, dasst verloren hast in der Pause? J: Mhm. I: Ja und was tust du dann? J: Nichts. I: Nichts,... ja kann man eh nix machen. J: Ja. War ja nur ein Spiel.	Kann verlieren	K139: Hilfesuchend bei Problemen - Wird grantig, wenn sie andere Kinder nerven und geht zur Lehrerin - Wird gestoßen, geht zur Lehrerin
C/6	87 - 97	6	I: Ja war ja nur ein Spiel, hast Recht,... und gibt's oft Kinder bei euch die sich ärgern, wenn sie in der Pause verlieren? J: JA (sicher!) I: Ja. J: Auch in Turnen, der P. I: Echt, was tut der dann? J: Der schlägt die anderen Kinder ('), wenn er verliert. I: Mhm, ok und gibt's dann auch Kinder die schimpfen? J: Ja, R. und der M. und so... I: Wer schimpft noch? J: Manchmal (-) der P.	Beobachtet Kinder, die sich ärgern und schimpfen beim Verlieren	K140: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren K141: Beobachten von verbaler Gewalt
C/6	107 - 108	7	I: Der P., euje hach Gott... Und was machst du, wenn du gestoßen wirst? J: Der Lehrerin sagen!	Wird gestoßen, geht zur Lehrerin	- Beobachtet Kinder, die sich ärgern und schimpfen beim Verlieren
C/6	119 – 134	8	I: In der alten Schule ok... und siehst du Kinder bei euch, die nicht mitspielen dürfen... in der großen Pause? J: Manchmal. I: Ja, wer denn? J: Ich.... Und noch andere Kinder. I: Mhm ok,... ja und wer sind die, die nicht mitspielen lassen? J: Die Buben auch die C. manchmal nicht.	Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf ist es traurig und schaut zu	K142: Beobachten von Kindern, die einen negativen Umgang mit

			I: Die Buben hast gesagt (')? J: Mhm. I: Welche Buben. J: R., die spielen immer mir der C. und lassen mich nicht mitspielen. I: Und lassen dich nicht mitspielen..., und was machst dann... (-), wenn sie dich nicht mitspielen lassen? J: Zuschauen. I: Zuschauen mhm... bist dann sehr traurig (?) oder eher ärgerlich? J: Traurig.		Herausforderungen haben - Beobachtet Kinder, die sich ärgern und schimpfen beim Verlieren K143: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf ist es traurig und schaut zu K144: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf ist es traurig und schaut zu K145: Ausdruck
--	--	--	---	--	--

					negativer Gefühle - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf ist es traurig und schaut zu
C/7	55 - 61	1	I: Und wieso magst die nicht... also wennst jetzt an ein Kind aus der Familienklasse B oder C denkst (?) ('), wen magst denn da nicht? U: Ehm... L. L. sonst garnichts. I: Aha und wieso magst sie nicht? U: Einfach so. I: Einfach so (lacht),... ja ist manchmal so. U: Ja.	Mag ein Kind nicht	K146: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht K147: Streit
C/7	68 - 76	2	I: Und wennst jetzt mal so nachdenkst über alle Kinder, die's so gibt in der Fam. B und C... hast da mit irgendjemanden in letzter Zeit gestritten (-) , wost sehr wütend warst oder traurig oder...? U: Eh P.... I: Mit P., aha weißt noch um was ists denn da gegangen (?), kannst dich erinnern? U: Er.. (h) er hat mir ins Gesicht den Ball geschossen und dann (h) Watschen gegeben und dann weggelaufen! I: Mhm okay, also das war nicht so toll... U: Und dann, ich hab ihn geschlagen!	Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen	- Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen K148: Passives Erleben von physischer Gewalt
C/7	81 - 85	3	U: Ehm, ehm ER (sicher) schimpft und dann ein Gesicht so schlägt und dann wegläuft. I: Wenn jemand wegläuft, wenn er das gmacht hat, und er läuft dann weg...? U: Ja. I: Mhm und was tust du dann, wennst dann so richtig grantig bist (-)? Und wütend? U: Ehm, schlagen!	Wurde geschlagen und hat zurück geschlagen	- Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen K149: Aktives Erleben

			I: Schlagen ok... ja (-) ok jetzt denk einmal an die große Pause, die ist ja super da oben.. die große Halle.., was machst denn da (-) am liebsten?		von physischer Gewalt
C/7	95 - 102	4	I: Auch... ok... und gibt's da auch oft Streit (?), dass jemand streitet? U: JA! P., P. macht immer Streit... I: Macht immer Streit... U: Er schlägt Ö. von... (h) von... (h) dort, und Ralph streitet! I: Ralph streitet auch... (-) was macht der haut der auch hin? U: Er haut (!) I: Mhm, ja ich nicht gut... U: Ja...	Beobachtet streitende und schlagende Kinder	- Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen K150: Beobachten von physischer Gewalt
C/7	117 118	5	I: Manchmal, aber wenn du verlieren würdest, was machst du dann? U: Nix.	Reagiert nicht aufs Verlieren	- Beobachtet streitende und schlagende Kinder
C/7	144 - 149	6	U: Von unserer Klasse... R., nein nicht R.. D.. (h) ehm F. I: F...? U: Stoßt J. I: J. stoßt auch? U: J.. (h) Nein Jessie stoßt nicht... I: Sie wird gestoßen oder...von F...?	Beobachtet schlagende Kinder	K151: Positiver Umgang mit Herausforderungen
C/7	166 - 170	7	U: JA (sicher) L. und E. I: Die sagen, dass du nicht mitspielen darfst... und was machst du dann? U: Auch R.! I: Auch R., aha ok und was machst du dann? U: Nix.	Wird vom Spiel ausgeschlossen	- Reagiert nicht aufs Verlieren - Muss manchmal alleine spielen, sucht sich dann ein Kind
C/7	174 - 178	8	I: Bub.. ja egal, der spielt alleine in der Pause, niemand ist da, muss ganz alleine spielen, ist dir das schon mal passiert oder? U: Ja. I: Ja ist dir auch passiert? Was machst du dann? U: Ich frag ein Kind, (h) er will spielen.. (h) spiel nicht, dann lass ich das.	Muss manchmal alleine spielen, sucht sich dann ein Kind	K152: Erleben von psychischer Gewalt - Wird vom Spiel ausgeschlossen
C/7	182 - 189	9	I: Nicht, gibt's nicht. Okay und wer würds denn sagen schimpft denn am meisten bei euch in der Klasse(?). Wen würdest denn da den ersten Platz geben (-), der am meisten schimpft? U: P.!	Beobachtet schimpfende Kinder	K153: Pause unfreiwillig allein verbringend

			I: Der P. und (h), und zweiter Platz, wer schimpft am zweit meisten? U: O., aber O. ist weg... I: Otmar ist weg... und der Dritte? U: Gibt's keinen.		- Muss manchmal alleine spielen, sucht sich dann ein Kind K154: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet schimpfende Kinder
C/8	34 - 37	1	I: Fangen, spielen auch ok, und gibt's auch Kinder, die du gar nicht magst? P: Ja, den F., B. und (h), und nur zwei. I: Ja ok, nur zwei.. und wieso magst denn die nicht? P: Ich nicht weiß ('), ich nicht weiß (,).	Mag ein Kind nicht	K155: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht K156: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Hat noch nie verloren, könnte es aber K157: Kein Erleben von passiver physischer Gewalt - Wird nicht gestoßen K158: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet
C/8	67 - 71	2	I: Ja, genau der hat verloren...! Ist dir das auch schon mal so gungen, dasst verloren hast? P NEIN! I. Was würdest du machen, wenn du verlieren würdest? P: Dann sage ich (-): „Gutes Spiel!“	Hat noch nie verloren, könnte es aber	
C/8	77 - 78	3	I: Nein.. und was würdest denn machen, wenn du gestoßen werden würdest....? P: Mhm weitergehen...	Wird nicht gestoßen	
C/8	86 - 88	4	I: Passiert dir das nicht okay, und gibt's bei euch (') Kinder die manchmal nicht mitspielen dürfen? P: Ja, (-) M. und viel (').	Beobachtet Kinder die nicht mitspielen dürfen	
C/8	100 - 102	5	P: Mhm, mhm einer Fußballspielen, alle und alle (h)... einer Foul immer machen. I: Ja und das war dir unangenehm. P: Ja, ja ununterbrochen ein Fuß (h) und Fuß...	Beobachtet Kinder die foulen	

					Kinder die nicht mitspielen dürfen K159: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet Kinder die foulern
C/9	37 - 42	1	M: Ja, manchmal streiten die P. und die S... immer, da muss ich die Sandra immer trösten (-). I: Du musst dann die S. trösten? M: Ja. I: Das ist aber nett von dir... M: Ja.	Beobachtet Streit und tröstet	K160: Streit - Beobachtet Streit und tröstet - Es gibt auch manchmal Streit - Streitet sich, wird bedroht K161: Soziales Engagement - Beobachtet Streit und tröstet K162: Positive Einschätzung der Pausensituation - Mag die große Pause - In der Pausenhalle sind sehr viele
C/9	49 - 50	2	I: Und so die Pause, wie gefällt dir die große Pause? M: Schön (-). Da spielen wir immer (,).	Mag die große Pause	
C/9	51 - 54	3	I: Wo seid ihr da immer? M: In der Pausenhalle. I: Da sind ja viele Kinder gell? M: Ja ur viele, die schreien immer.	In der Pausenhalle sind sehr viele Kinder, die schreien die ganze Zeit	
C/9	55 - 58	4	I: Gibt's da auch manchmal nen Streit bei euch? M: Ja (-), manchmal schon. I: Und wer mit wem, auch du? M: Ja mit der D. manchmal...	Es gibt auch manchmal Streit	
C/9	61 - 68	5	I: Was magst du denn gar nicht an der Schule? M: Mhm... das mich irgendwer schimpft, oder auch auslacht oder schubst. I: Mhm das versteh ich (-), wer macht denn das? M: Ich weiß nicht... I: Fallt dir gar niemand ein? M: Nein, weil das.. sind so viele... I: Sind so viele (?), von so vielen wirst du geschbpt?	Wird gestoßen und beschimpft	

			M: Ja...		Kinder, die schreien die ganze Zeit K163: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird gestoßen und beschimpft - Wird grantig, wenn es geschlagen wird - Wurde in der Pause gestoßen K164: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird gestoßen und beschimpft - Wird geärgert - Streitet sich, wird bedroht K165: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht K166: Passives Erleben von psychischer Gewalt
C/9	69 - 70	6	I: Und tun die dich ärgern auch in der Pause? M: Ja...	Wird geärgert	
C/9	87 - 95	7	I: Und hast du mit denen auch manchmal Streit ('), mit den besten Freundinnen oder dem besten Freund? M: Ja schon manchmal. I: Schimpfen sie dich auch manchmal? M: Ja schon, wenn die D. sagt ich soll sie anrufen, dann vergess ich immer (-) und dann mag sie mich schlagen. I: Dann mag sie dich schlagen? Das ist aber nicht sehr nett. M: So wie heute, sie hat gesagt,... (h) wenn ich sie heute nicht anrufe dann wird sie mich morgen schlagen.	Streitet sich, wird bedroht	
C/9	96 - 105	8	I: Das ist aber wirklich nicht sehr nett... mhm... ja welche Kinder magst du denn gar nicht? M: Mhm, den F., weil der geht uns immer nach (-) und macht uns dann immer alles nach. I: Euje so wie ein Papagei? M: Ja, dann sagen wir hörst du bitte mal auf, dann sagt er aber „NEIN“. I: Mhm, und wen gibt's da noch, den du nicht so leiden kannst. M: Weiß nicht. I: Also nur der Eine? M: Ja.	Mag ein Kind nicht	
C/9	115 - 128	9	I: Mhm, wennst jetzt mal so nachdenkst über die Kinder da in der Familienklasse B oder C, (-) wens da so gibt, gibt's da irgendwem mit dem du da in letzter Zeit gestritten hast, oder wo du dir gedacht hast: Ah da war ich traurig ('), weil mir der das angetan hat... Gibt's da wem? M: Ja... I: Echt, wen gibt's denn da? M: Mhm die N., (-) dann amal die D. und dann... mhm... weiß nicht. I: Mhm weißt nicht... Mhm, na kannst dich noch erinnern um was da gegangen ist (-), warum du so traurig warst. M: Na ich wollte nicht, dass mir... ich wollte mitspielen, aber sie haben gesagt: „Nein“.	Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig	

			I: Mhm,... haben sie dich nicht mitspielen lassen? Und hast dann die Pause alleine verbringen müssen? M: Mhm...		- Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig
C/9	129 - 138	10	I: Mhm... (Pause). Du M. was macht dich denn so richtig grantig in der Schule, wo du so sagst: „Wah, da werd ich kutzi wutzi grantig.“ Gibt's da was? M: Mhm ja. Wenn von der Familienklasse A, ich bin so... der E., der schubst mich immer (') und haut mich... ich weiß auch nicht warum I: Echt oje. Musst ihn mal fragen.... Ich verstehe aber, dass dich das grantig macht. M: Ja weil ich sage: „Hör auf“ und er macht weiter. I: Und du sagst dann einfach hör auf, aber hinschlagen tust dann nicht? M: Nein... I: Das würdest gar nicht machen ('), das zahlt sich gar nicht aus... M: Mmh, da kriegt man dann Ärger...	Wird grantig, wenn es geschlagen wird	K167: Pause unfreiwillig allein verbringend - Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig
C/9	169 - 179	11	I: Glaubst darf die mitspielen? M: Nein. I: Glaub ich auch nicht (-), die schaut ganz traurig. Ja du hast ja erzählt, dir ists auch schon so gangen? M: Ja... I: Was hast du denn da gemacht? M: Mhm... ich bin weggegangen, dann war ich sehr traurig. I: Dann warst sehr traurig... Mhm, ja das glaub ich dir auch. Und bist dann gar nicht zu ihr hingegangen und hast gesagt: „Warum lasst mich nicht mitspielen?“ Oder bist... (h), hast da dann dacht: das lass ich halt sein. M: Ja das lass ich dann sein.	Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig	K168: Ausdruck negativer Gefühle - Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig - Wird grantig, wenn es geschlagen wird
C/9	181 - 189	12	M: Ja da, der schubst den. I: Ja der schubst den... M: Und da hast ja auch schon erzählt (?), das ist dir auch schon mal passiert. Wer hat dich denn da geschubst? M: Ja heute der E... I: Ist dir das in der Pause auch schon mal passiert? M: Ja.	Wurde in der Pause gestoßen	K169: Verbale Reaktion auf Gewalt - Bittet verbal

			I: Weißt noch wers war ('). M: Nein.		darum nicht gestoßen zu werden
C/9	193 - 195	13	M: Naja, ich hab halt gesagt: „Bitte kannst mich nicht mehr schubsen!“ I: Aha, (-) hast gar nicht zurückgeschubst. M: Nein.	Bittet verbal darum nicht gestoßen zu werden	K170: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren K171: Negativer Umgang mit Herausforderungen von anderen Kindern - Beobachtet Kinder, die beim Spielen nicht verlieren können
C/9	211 - 216	14	I: Wie ist denn das (?), hast du auch schon mal beim Spielen verloren? M: JA! I: Echt? Und was hast du dann gemacht? M: Nix. I: Mhm da kann man nix machen. M Nein!!!	Kann beim Spielen Verlieren	
C/9	217 - 221	15	I: Kann man nix machen, ist nur ein Spiel. M: Ja manchmal haben wir auch gewonnen. Ja (-), aber der Patrick der zuckt immer, manchmal aus wegen so Spielen. I: Der Patrick...? M: Ja ('), wenn er verliert!	Beobachtet Kinder, die beim Spielen nicht verlieren können	
C/9	234 - 238	16	I: Und in der Pause (-), spielst du da auch manchmal das sagst: „Na, da nehm ich mir die Springschnur...und spring ich ganz alleine, oder mach was ganz alleine?“ M: JA! I: Ist das dann schlimm für dich,.. wenn du alleine spielst? M: Nein.	Spielt alleine	
C/10	38 - 48	1	I: Was magst denn nicht gerne.. an der Schule? T: Dass P. mich schlägt (sicher!) I: Dass der P. dich schlägt? T: Ja dieser von oben (').. der schimpft immer und dann schlägt er (-), obwohl ich gar nichts mache und dann tut er mich wieder schimpfen und draußen hat er mich auch schlagen, obwohl ich gar nichts mache. I: Und wann schlägt er dich immer? Wann denn? T: Immer!	Wird geschlagen und geschimpft	
					K172: Pause allein verbringend - Spielt alleine
					K173: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird geschlagen und geschimpft - Streitet sich mit einem Kind und wird von diesem

			I: Na das ist nicht nett von ihm,.. ja das magst du gar nicht, das ist auch nicht sehr nett. T: (nickt)		gestoßen und geschlagen - Mag einige Kinder nicht, erlebt physische Übergriffe
C/10	49 - 56	2	I: T. hast du beste Freunde oder Freundinnen in der Schule? Wer ist denn das? T: Ja, ich hab... (h) mein bester Freund hier in der Schule ist R. und... und sonst keiner... nur R. I: Nur der R... und was machst du so mit R.? T: Wir spielen (,). I: Mhm was spielt denn da immer? T: Naja Fußball (-) und mit Mädchen fangen spielen.. so fangen....	Hat einen besten Freund	K174: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird geschlagen und geschimpft
C/10	64 - 74	3	I: Oh super...Gibt's auch, T., gibt's auch Kinder die du nicht so magst... wenn du nachdenkst? T: Ja ich hasse... (h) ich mag nicht P. und U. und Ö. I: Mhm,.. wieso was machen denn die? T: Ö. glaubt er ist mein Bodygard und ich will nicht immer (h)... und U., U. ist stark und er (h)...er drückt mich hier und dann tut er irgendetwas und ich: „Ich geh petzen.“ Und er: „Sag nichts!“... sagt er... I: Aha wo drückt er hin... T: Da (') da (,). I: Aha auf Genick drückt er mhm. T: Ich weiß nicht (h) wie das heißt...	Mag einige Kinder nicht, erlebt physische Übergriffe	K175: Mag ein Kind - Hat einen besten Freund K176: Abneigung gegen Kinder - Mag einige Kinder nicht, erlebt physische Übergriffe
C/10	93 - 98	4	I: Ja wen magst denn da nicht...? T: Ich mag nicht gerne...(h) Do.. (h) na wie heißt denn der P. (-) und dieser andere P. auch und die R. mag ich auch nicht (,). I: Aha was machen denn die? T: Die tun mich immer so sekkieren, die sagen:“ Was tust du heute, was willst du machen.“ Und ich will das auch nicht sagen ('), das ist meine Sache.	Mag ein Kind nicht	K177: Streit - Streitet sich mit einem Kind und wird von diesem gestoßen und geschlagen
C/10	99 - 111	5	I: Aha jetzt hast eh schon erzählt.., aber wenn du nachdenkst über die Kinder der Fam. B und Fam. C, gibt's da ein Kind mit dem du in letzter Zeit gestritten hast (?), oder was dir sehr unangenehm war (-), oder wo du sehr traurig warst? T: Mhm.	Streitet sich mit einem Kind und wird von diesem gestoßen und geschlagen	

			I: Keinen Streit gehabt in letzter Zeit? T: Oja, mit P., aber viel.... I: Echt (?) was ist denn da passiert? T: Immer nur gestritten. I: Wie gestritten habts....? T: So das ist jetzt kompliziert, er will immer nur... (h) er streitet nur (-)... an (h) an kleinen Sachen... er sagt so ('): "Gib pass, pass..." er.. er.. (h) es ist schon... (h) ich kann nicht mal passen ('), weil ich bin ganz gedeckt und pass hinten rum und dann kommt er und schubst mich und dann schlägt er mich!		K178: Aktives Ausüben von verbaler Gewalt - Schimpft, wenn es geschlagen, gestoßen oder beschimpft wird
C/10	112 - 120	6	I: Oje, oje das ist nicht nett... Was macht dich denn so richtig grantig in der Schule, wenn du so richtig ärgerlich wirst, was muss denn da passieren? T: Naja ich schimpf (') manchmal... I: Du schimpfst manchmal (?), aber was... (h) was macht dich denn grantig, wann wirst denn grantig? T: Wenn jemand mich schlägt oder schubst und & dann schimpft und dann, oder... dann werd ich böse. I: Und was tust du... du schimpfst dann. T: Ich schimpf dann, sonst tu ich gar nichts ich geh... ich geh dann einfach.	Schimpft, wenn es geschlagen, gestoßen oder beschimpft wird	K179: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren K180: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet Kind das stößt - Beobachtet Kinder die stoßen
C/10	130 - 138	7	I: Nicht... gut... (h) Schau T., ich zeig dir das Mal, da hast so Karten, zuerst besprech ma was passiert und dann sagst ma obs dir auch schon mal so gungen ist, (h) und was du dann machst. Schau da sind zwei, die haben grad Fußball gespielt und er hat verloren, ist ganz traurig (.), siehst eh und er freut sich natürlich ('). Ist dir das auch schon mal passiert? T: Ja. I: Ja bei dir auch und was machst du dann? T: Ja die Anderen sind böse... (h) ich (h) ich manchmal, aber dann sag ich: „ Gut gespielt, nächstes Mal beginnts wieder neu.“	Kann beim Spielen verlieren	K181: Beobachten von Kindern die alleine die Pause verbringen - Beobachtet Kinder, die alleine spielen
C/10	153 - 168	8	I: Ist nicht schlimm.... Schau mal, die sind in der Pause, beim Laufen und der stößt den Einen jetzt und siehst eh, der tut sich jetzt auch noch weh und siehst eh.. der Eine der ist jetzt ganz erschrocken, ist dir das auch schon mal passiert (?), dass dich in der Pause jemand	Wurde geschlagen	K182: Beobachten von

			geschubst hat (')? T: Mhm P.! Ich hab mich voll ins hier gehaut! I: Oje du hast dich aufs Ohr... T: Nein (') da... I: Auf den Backenknochen gehaut... T: Das hat weh getan! I: Ja das glaub ich dir.... Und was hast du dann gemacht? T: Ich bin einfach, (h) ich bin einfach weggegangen. I: Bist einfach weggegangen. T: Weil ich will nicht, (h) ich will nicht wieder... wenn ich streite mit ihm, dann .. dann wird es wieder schlecht (')! I: Aha ja da wird's dann ärger meinst... T: (nickt)		verbaler Gewalt - Die Kinder schimpfen in unterschiedlichen Sprachen
C/10	169 – 173	9	I: Mhm ja, da hast Recht. Naja,.. und gib'ts sonst noch Kinder wo du merkst die schubsen? T: (schüttelt den Kopf) I: Nicht. Also der P. schubst oft? T: Mhm jeden!	Beobachtet Kind das stoßt	
C/10	182 - 186	11	I: In ihren Sprachen, aha ok.., und gib'ts auch Kinder bei euch .. bei dir in der Klasse, die in der Pause oft streiten (?) und sich schlagen? T: Ja das tut immer der P... I: Der Patrick.. und sonst noch wer? T: U. auch einmal... Ö. auch.	Beobachtet Kinder die stoßen	
C/10	212 - 222	12	I: Ja und gib'ts oft Kinder, die alleine spielen, die jetzt nicht, nicht mitspielen dürfen... T: (Nickt mit dem Kopf) I: Echt, wen gib'ts denn da. T: Ich seh manchmal... die M...und den.... (h) nein die M... (h) nicht... ich weiß nicht die Namen.. (h) ich hab die nicht gelernt. I: Du weißt nicht die Nahmen ok,.. (h) ja.. aber es gibt Kinder die alleine spielen... T: Mhm. I: Ja ich weiß sie auch nicht die Namen (lacht), kenn die Kinder auch nicht so gut.. ja und was würdest du, wenn du mal alleine spielen	Beobachtet Kinder, die alleine spielen	

			würdest (-), was würdest dann machen? T: Da frag ich einmal: „Darf ich auch mitspielen?“		
C/10	230 - 237	13	I: Nein wo du jetzt so drüber nachdenkst, den hörst halt jetzt immer schimpfen und da denkst dir, na der hätt den ersten Platz fürs schimpfen verdient, (-) weil er so viel schimpft.... Fallt dir da jemand ein? T: Ja, U. in türkischer Sprache und P. in Deutsch und Ö. auch,.. der schimpft immer mit Mannschaft (‘) und U. wird immer grantig und dann tut er so.. (h) dann tut er nur so Schritte und Ö. rennt schon weg! I: Aha, also er deutet an, dass er ihn schlagen will... T: Ja und dann schimpft er auch.	Die Kinder schimpfen in unterschiedlichen Sprachen	
C/11	50 - 64	1	I: Kommt eh nachher noch mal eine Frage dazu, kannst ja überlegen... Ja erzähl einmal was magst denn gar nicht an der Schule.. (-), was gfallt dir denn überhaupt nicht? N: Wenn die Kinder streiten. I: Wenn die Kinder streiten? Passiert das öfters bei euch? N: Naja.. I: Nein? (h) Entschuldigung.. N: Naja. I: Wer streitet denn da besonders häufig? N: Die M. und der B. I: Die Zwei streiten miteinander? N: Naja,.. da sind viele... I: Da sind auch viele, mehrere verwickelt in den Streit... N: Ja mehrere. I: Aha... mhm.. naja.. Streit ist nix Lustiges. N: Mmh.	Es streiten viele Kinder	K183: Streit - Es streiten viele Kinder - Beobachtet Streit und Kind das stößt K184: Aktives Erleben von verbaler Gewalt - Schimpft und beschimpft K185: Passives Erleben von verbaler Gewalt
C/11	100 - 117	2	I: Ja das ist toll! N. was gib’t denn in der Schule wo du sagst: „Da werd ich so richtig grantig und das ärgert mich und da werd ich auch wütend...?“ Was gib’t denn da (?), was macht dich denn so richtig grantig?	Schimpft und beschimpft	- Schimpft und beschimpft

			N: (Pause), weiß ich nicht...(-) wenn mich jemand ärgert. I: Wer ärgert dich denn, fällt dir da wer ein? N: T. I: Wie? N: Der T. I: Was macht er denn? N: Er redet solche Sachen ('), die ich nicht mag. I: Erzählt er Dinge über dich? N: Mmh. I: Oder beschimpft er dich? N: Aber nur zum Spaß. I: Nur zum Spaß (?), aber trotzdem magst du das nicht. Kann ich gut verstehen,... so Schimpfwörter sind ja nichts Nettes. Was machst du dann wenn er das macht? Wenn er so Sachen über dich sagt? N: Sag ichs ihm auch zurück.		K186: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet Streit und Kind das stößt K187: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren, manchmal traurig - Wird manchmal vom Spielen ausgeschlossen, sucht sich dann eine Alternative K188: Ausdruck negativer Gefühle - Kann beim Spielen verlieren, manchmal traurig
C/11	130 - 140	3	I: Und passiert da auch manchmal, (-) dass es da nen großen Streit gibt in der großen Pause? N: Mhm I: Nicht? Seids ihr so friedlich miteinander? N: Also ich schon. I: Aber T. zum Beispiel. N: Ja der schon. I: Was tut er dann zum Beispiel? Rempelt er, gibt er jemanden einen Stoß? N: Mmh (.). I: Schimpft er oder erzählt Dinge. N: Ja das schon.	Beobachtet Streit und Kind das stößt	
C/11	173 - 178	4	I: Und so in der großen Pause (?) passiert da auch manchmal, dass du beim Spielen verlierst? N: Manchmal I: Oder beim Gummihüpfen, dass du die Höhe nicht mehr erhüpfst und dann? Bist du dann traurig? N: Ja... aber manchmal ist es mir auch egal (-).	Kann beim Spielen verlieren, manchmal traurig	
C/11	196 - 210	5	N: Die Zwei spielen so zusammen und die Eine haben sie nicht mitspielen lassen.	Wird manchmal vom Spielen	

		I: Mhm, die haben die vielleicht nicht mitspielen lassen und die sitzt jetzt da ganz alleine (-). Kennst du das aus der Pause? N: JA (sicher)! I: Echt? Wer lasst dich denn da nicht mitspielen? N: Manche ('). I: Wer sind denn die.., fällt dir da wer ein.... N: Mir fällt niemand ein (,), ich weiß nicht... (-)! I: Mhm, und was machst du dann (-), wenn du nicht mitspielen darfst? N: Zu jemand anderen gehen. I: Und dann fragst du dort ob du mitspielen darfst? N: Ja. I: Na das ist eh gscheit N., von dir.. und bist dann traurig oder denkst da so: Beim nächsten Mal spiel ich wieder mit....? N: Naja (-).	ausgeschlossen, sucht sich dann eine Alternative	
--	--	--	---	--

Reduktion der Interviewkategorien

Fall	Kategorien	Generalisierung	Reduktion
------	------------	-----------------	-----------

B/1	K1: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Ist sensibel auf die Stimmung anderer - Wird grantig, wenn er von anderen Kindern genervt wird....	Erlebt psychische Gewalt (nervende Kinder)	K'1: Psychische Gewalt - Erlebt psychische Gewalt (nervende Kinder) - Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung) - Erlebt psychisches Gewalt (Beleidigung, Ausschluss) - Ausüben von psychischer Gewalt (Ausschluss von Kindern) - Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung, Erpressung) - Erlebt physische Gewalt (Übergriffe) - Erlebt psychische Gewalt (Ignoranz) - Beobachtet psychische Gewalt (Ausschluss) - Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss und wird ausgenutzt) - Muss alle Kinder mögen wegen der Mutter K'2: Soziales Netzwerk: - Fühlt sich allein und bedauert kleinen Freundeskreis - Spielt gerne alleine - Andere Kinder spielen alleine - Spielt alleine - Hat eine beste Freundin K'3: Ausdruck negativer Gefühle: - Gefühl des Alleinseins aufgrund eines kleinen Freundeskreises. - Wird grantig, wenn andere Kinder nerven - Weinen bei Wut - Ist sich negativer Gefühle nicht bewusst
B/1	K2: Gefühl des Alleinseins in der Pause - Bedauert kleinen Freundeskreis	Gefühl des Alleinseins aufgrund eines kleinen Freundeskreis.	
B/1	K3: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht	Abneigung gegen ein Kind	
B/1	K4: Rückzug aus Gewaltsituation - Rückzug bei schlechter Stimmung - Zieht sich zurück bei gestoßen werden	Rückzug bei Problemen und Gewalt	
B/1	K5: Benennen von erlebten Gefühlen - Wird grantig, wenn er von anderen Kindern genervt wird	Wird grantig, wenn andere Kinder nerven	

B/1	K6: Positive Niederlagenbewältigung - Gibt bei Verlieren des Spieles nicht auf	Gibt bei Niederlagen nicht auf	- Ablehnung gegen Gewalt - Trauer bei Ausschluss - Wut - Verliert oft und hat Angst davor - Zorn, Ärger, Langeweile K'4: Abneigung gegen einzelne Kinder - Abneigung gegen ein Kind - Abneigung gegen ein Kind (verbale Attacken) - Abneigung gegen mehrere Kinder - Abneigung gegen mehrere Kinder (wg. physischer Gewalt) - Abneigung gegen einige Kinder (physische Übergriffe) K'5: Umgang mit Problemen/Gewalt - Rückzug bei Problemen und Gewalt - Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft - Schlägt zurück - Bittet verbal darum, nicht gestoßen zu werden K'6: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Gibt bei Niederlagen nicht auf - Kann gut Verlieren - Akzeptiert Entschuldigungen - Kann sich selbst beschäftigen - Lässt sich nicht ausschließen - Kann mit Ausschluss umgehen K'7: Physische Gewalt - Erlebt physische Gewalt (wird gestoßen) - Beobachtet physische Gewalt
B/1	K7: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird in der Pause gestoßen	Erlebt physische Gewalt (wird gestoßen)	
B/1	K8: Pause freiwillig alleine verbringend - Spielt alleine in der Pause	Spielt gerne alleine	
B/1	K9: Pause allein verbringend (neutral) - Beobachtet, dass Kinder alleine spielen	Andere Kinder spielen alleine	
B/1	K10: Passives Erleben verbaler Gewalt - Stellt fest, dass ein anderes Kind Schimpfwörter gebraucht	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	
B/2	K11: Ausdruck negativer Gefühle - Weint bei Wut	Weinen bei Wut	

B/2	K12: Positive Einschätzung der Pausensituation - Spielt am Liebsten in der großen Pause	Spielen in der Pause	- Ausüben physischer Gewalt (stößt) - Beobachten von gewalttätigen Kinder - Zyklus der physischen Gewalt - Schlägt zurück - Erlebt physische Gewalt (Stoßen, Zwicken) - Erlebt physische Gewalt (stoßen, schlagen) - Erlebt physische Gewalt (wurde geschlagen) - Ausüben physischer Gewalt (schlagen) - Erlebt keine physische Gewalt - Erlebt physische Gewalt (Schläge, Stoßen, Übergriffe) K'8: Verbale Gewalt - Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter - Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfung) - Zyklus des Schimpfens - Übt verbale Gewalt aus - Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfungen, Drohungen) - Ausüben von verbaler Gewalt als Reaktion auf Gewalt - Schimpft und Beschimpft K'9: Positive Einschätzung der Pausensituation wegen - Spielen in der Pause - Liebt die Pause - Pause ist das Beste an der Schule - Raufen (zum Spaß) - Mag die Pause K'10: Autoaggressives Verhalten - Selbstverletzung
B/2	K13: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind unbegründet nicht	Abneigung gegen ein Kind	
B/2	K14: Passives Erleben von physischer Gewalt - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft	Erlebt physische Gewalt	
B/2	K15: Hilfesuchend in Gewaltsituation - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
B/3	K16: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft - Erleben von Ausgrenzung, dabei fehlendes Bewusstsein eigener	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung)	

	Gefühle		- Wut und autoaggressives Verhalten K'11: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Beobachtet schlechte Verlierer - Verlieren ist Normalität - Kann nicht verlieren (Wut/Schweigen) - Verliert oft und hat Angst davor
B/3	K17: Hilfesuchend in Gewaltsituation - Sucht sich in Gewaltsituationen Hilfe bei Lehrkraft	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	K'12: Negative Einschätzung der Pausensituation - Pausenhalle klein K'13: Vandalismus - Erlebt Vandalismus - Ausüben von Vandalismus
B/3	K18: Nicht benennen können von erlebten Gefühlen - Ist sich bei Verlieren eigener Gefühle nicht bewusst - Erleben von Ausgrenzung, dabei fehlender Bewusstsein eigener Gefühle	Negativer Gefühle nicht bewusst	K'14: Kein Streit - Streitet nicht - Beobachtet keinen Streit K'15: Streit - Heftiger Streit - Beobachten von Streit
B/3	K19: Pause nicht freiwillig allein verbringend - Manchmal muss ich in der großen Pause alleine spielen	Spielt alleine	K'16: Lügende Kinder - Beobachtet lügende Kinder K'17: Soziales Engagement - Fordert alleinspielende Kinder zum Mitspielen auf

B/4	K20: Passives Erleben physischer Gewalt - Empfindet erlebte Gewalt in der Schule negativ	Erlebt physische Gewalt	- Tröstet Kinder nach einem Streit S.0
B/4	K21: Ausdruck negativer Gefühle - Empfindet erlebte Gewalt in der Schule negativ	Ablehnung gegen Gewalt	
B/4	K22: Passives Erleben psychischer Gewalt - Wird von anderem Kind beleidigt - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer	Erlebt psychische Gewalt (Beleidigung, Ausschluss)	
B/4	K23: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht	Abneigung gegen ein Kind	
B/4	K 24: Hilfesuchen bei Gewaltsituation - Wenn mich jemand schlägt, dann sag ichs der A.	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	

B/4	K25: Rückzug aus Gewaltsituationen - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer.	Rückzug bei Problemen und Gewalt	s.o
B/4	K26: Ausdruck negativer Gefühle - Erlebt in der Pause Ausschluss, reagiert mit Rückzug und Trauer.	Trauer bei Ausschluss	
B/5	K27: Abneigung gegen ein Kind - Ablehnung gegen Burschen, reagiert mit Wut	Abneigung gegen ein Kind	
B/5	K28: Benennen und Ausdruck negativer Gefühle - Ablehnung gegen Burschen, reagiert mit Wut - Reagiert auf Wut mit Selbstverletzung	Wut	
B/5	K29: Autoaggressives Verhalten - Reagiert auf Wut mit Selbstverletzung	Selbstverletzung	
B/5	K30: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Ist guter Verlierer	Kann gut verlieren	

B/5	K31: Erleben von negativem Umgang mit Herausforderungen von anderen Kindern - Erlebt andere Kinder als schlechte Verlierer	Beobachtet schlechte Verlierer	
B/5	K32: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet physische Gewalt durch andere Kinder	Beobachtet physische Gewalt	
B/5	K33: Hilfesuchen in Gewaltsituationen - Sucht Hilfe in Gewaltsituationen	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
B/5	K34: Passives Erleben psychischer Gewalt - Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung)	
B/5	K35: Ausdruck/ Benennen von negativen Gefühlen - Wird von der Gruppe ausgeschlossen, reagiert nachdenklich und traurig	Trauer bei Ausschluss	

S.0

B/6	K36: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein gewalttätiges Kind nicht - Mag ein Kind nicht, weil es keinen Spaß versteht - Fühlt sich durch anderes Kind genervt	Abneigung gegen ein Kind	
B/6	K37: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Mag ein Kind nicht, weil es keinen Spaß versteht	Abneigung gegen ein Kind	
B/6	K38: Negatives Einschätzen der Pausensituation - Pausenhalle klein	Pausenhalle klein	
B/6	K39: Negativer Umgang mit Herausforderung von anderen Kindern - Kann im Gegensatz zu beobachteten gewaltausbrüchigen anderen Kindern gut verlieren	Beobachtet schlechte Verlierer	

S.O

B/6	K40: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann im Gegensatz zu beobachteten gewaltausbrüchigen anderen Kindern gut verlieren - Akzeptiert Entschuldigung	Akzeptiert Entschuldigungen	
B/6	K41: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Schimpft bei Ärger - Schließt Kind aus	Ausüben von psychischer Gewalt (Ausschluss von Kindern)	
B/6	K42: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Erlebter Ausschluss durch Gruppe	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung)	
B/6	K43: Ausdruck von negativen Gefühlen - Erlebt Ausschluss mit Trauer	Trauer bei Ausschluss	
B6	K 44: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet schimpfende Kinder	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	

S.0

B/7	K45: Positive Einschätzung der Pausensituation - Liebt an der Schule die Zehnerpause	Liebt die Pause	
B/7	K46: Abneigung gegen ein Kind - Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird	Abneigung gegen ein Kind	
B/7	K47: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Mag zwei Kinder nicht, weil sie von ihnen beschimpft wird	Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfung)	
B/7	K48: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Verlieren ist Normalität	Verlieren ist Normalität	
B/7	K49: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet schimpfendes Kind in der Pause	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	
B/7	K50: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird gestoßen und wehrt sich in gleicher Art und Weise	Erleben von physischer Gewalt (wird gestoßen)	

S.0

B/7	K51: Aktives Ausüben von physischer Gewalt - Wird gestoßen und wehrt sich in gleicher Art und Weise	Ausüben physischer Gewalt (stößt)	
B/7	K52: Beobachten von verbaler Gewalt - Erlebt alle Kinder schimpfend in der Pause	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	
B/8	K53: Abneigung gegen Kinder - Mag andere Kinder nicht auf Grund der Lautstärke	Abneigung gegen Kinder	
B/8	K54: Nichterleben negativer Gefühle - Wird nicht grantig	Negativer Gefühle nicht bewusst	
B/8	K55: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Kann nicht verlieren, reagiert mit Wut und Schweigen	Kann nicht verlieren (Wut/Schweigen)	

B/8	K56:Ausdruck/Benennen von negativen Gefühlen - Kann nicht verlieren, reagiert mit Wut und Schweigen - Reagiert auf die Zerstörung eigener Sachen mit Trauer	Wut, Trauer	S.O
B/8	K57: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet gewaltausbrüchige Kinder	Beobachten von gewalttätigen Kinder	
B/8	K58: Erleben von Vandalismus - Reagiert auf die Zerstörung eigener Sachen mit Trauer	Erlebt Vandalismus	
B/9	K59: Positives Erleben der Pausensituation - Spielt gerne in der großen Pause	Spielen in der Pause	
B/9	K60: Passives Erleben und aktives Ausüben von verbaler Gewalt - Zyklus des Schimpfens	Zyklus des Schimpfens	
B/9	K61:Passives Erleben und aktives Ausüben von physischer Gewalt - Reagiert auf Stoßen in gleicher Art und Weise	Zyklus der physischen Gewalt	S.O

B/9	K62: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren	Kann gut Verlieren	
B/9	K63: Beobachten des negativen Umgangs von Herausforderungen anderer Kinder - Beobachtet Kinder, die nicht verlieren können	Beobachtet schlechte Verlierer	
B/9	K64: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird in der großen Pause gestoßen	Erlebt physische Gewalt (wird gestoßen)	
B/9	K65: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Wird von der Gruppe ausgegrenzt und reagiert mit Rückzug	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung)	
B/9	K66: Rückzug aus Gewaltsituationen - Wird von der Gruppe ausgegrenzt und reagiert mit Rückzug - Erlebt Ausschluss der Gruppe mit Trauer	Rückzug bei Problemen und Gewalt	

B/10	K67: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht - Mag andere Kinder nicht, wird erpresst	Abneigung gegen Kinder	S.0
B/10	K68: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Mag andere Kinder nicht, wird erpresst - Erlebt Ausgrenzung mit Trauer.	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung, Erpressung)	
B/10	K69: Beobachtung des negativen Umgangs mit Herausforderungen eines anderen Kindes - Beobachtet wütendes schlagendes Kind, wenn es verliert	Beobachtet schlechten Verlierer	
B/10	K70: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet wütendes schlagendes Kind, wenn es verliert - Beobachtet Ausschluss von Kindern durch andere	Beobachtet physische Gewalt	
B/10	K71: Wahrnehmen, benennen und Ausdruck von Gefühlen - Erlebt Ausgrenzung mit Trauer	Trauer bei Ausschluss	S.0

B/10	K72: Pause nicht freiwillig allein verbringend - Muss auch alleine spielen	Spielt alleine	
B/11	K73: Positive Einschätzung der Pausensituation - spielt gern in der großen Pause	Spielt gerne	
B/11	K74: Abneigung gegen ein Kind - Mag Kind nicht auf Grund von Übergriffen	Abneigung gegen ein Kind	
B/11	K75: Passives Erleben von physischer Gewalt - Mag Kind nicht auf Grund von Übergriffen	Erlebt physische Gewalt (Übergriffe)	
B/11	K76: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Hatte Streit mit Kind und wurde ignoriert	Erlebt psychische Gewalt (Ignoranz)	
B/11	K77: Wahrnehmen, benennen und ausdrücken von Gefühlen - Wird grantig bei Aufdringlichkeit von Kindern	Wird grantig	

B/11	K78: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren - Weiß sich bei Langeweile zu helfen	Kann Verlieren Kann sich selbst beschäftigen	S.0
B/11	K79: Beobachten eines negativen Umganges auf Herausforderungen von anderen Kindern - Beobachtet aggressives Verhalten von anderen Kindern beim Verlieren	Beobachtet schlechte Verlierer	
B/11	K80: Pause freiwillig/nicht freiwillig allein verbringend - Spielt manchmal freiwillig, manchmal nicht, alleine	Spielt alleine	
B/11	K81: Beobachtet in der Pause Kinder die nicht freiwillig allein sind - Beobachtet allein spielende Kinder	Beobachtet Kinder die alleine spielen	
B/12	K82: Positive Einschätzung der Pausensituation - Mag an der Schule die große Pause am Liebsten	Pause ist das Beste in der Schule	S.0

B/12	K83: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird in der Pause geschimpft	Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfungen)	
B/12	K84: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet streitende Kinder	Beobachten von Streit	
B/12	K85: Wahrnehmen und benennen von Gefühlen - Wird grantig wenn andere Kinder sie nerven	Wird grantig	
B/12	K86: Ausüben von Vandalismus - Bei Aggression Ausdruck durch Zerschlagen von Stiften	Ausüben von Vandalismus	
B/12	K87: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Kann nicht verlieren	Kann nicht verlieren	
B/12	K88: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird geschimpft, gezwickt und geschlagen	Erlebt physische Gewalt	

B/12	K89: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Lässt sich nicht ausschließen	Lässt sich nicht ausschließen	s.o
C/1	K90: Positive Einschätzung der Pausensituation - Misst sich körperlich zum Spaß mit anderen Kindern	Raufen (zum Spaß)	
C/1	K91: Kein Streiten - Streitet nicht, auch nicht, nach körperlichem Messen	Streitet nicht	
C/1	K92: Wahrnehmen, Benennen, Ausdruck negativer Gefühle - Bei Ärger über Kinder oder Lehrkraft bekommt das Kind einen Wutanfall	Wut	
C/1	K93: Streit - Hatte einmaligen heftigen Streit mit anderen Kind	Heftiger Streit	
C/1	K94: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren im Gegensatz zu beobachtetem anderen Kind	Kann gut verlieren, beobachtet aber Kinder, die es nicht können	
C/1	K95: Beobachtung eines negativen Umgangs anderer Kinder bei Herausforderung	Beobachtet schlechte Verlierer	

	- Kann verlieren im Gegensatz zu beobachtetem anderen Kind		s.o
C/1	K96: Hilfesuchen in Gewaltsituationen - Sucht sich Hilfe oder schlägt zurück	Sucht sich bei Problemen Hilfe bei der Lehrkraft	
C/1	K97: Angriff in Gewaltsituationen - Sucht sich Hilfe oder schlägt zurück	Schlägt zurück	
C/1	K98: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Mag anderes Kind auf Grund verbal Attacken nicht	Erlebt verbale Gewalt	
C/1	K99: Abneigung gegen ein Kind - Mag anderes Kind auf Grund Verbalattacken nicht	Abneigung gegen ein Kind (verbale Attacken)	
C/1	K100: Beobachtung und Ausführen von Verbalattacken - Beobachtet und führt selbst Verbalattacken durch	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter Übt verbale Gewalt aus	
C/1	K101: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Schließt andere Kinder aus	Ausüben von psychischer Gewalt (Ausschluss von Kindern)	
C/2	K102: Positive Einschätzung der Pausensituation - Spielt gerne in der Pause	Spielen in der Pause	
C/2	K103: Beobachtung von physischer	Beobachtet physische Gewalt	

	Gewalt		S.0
	- Beobachtung von Rauferein		
C/2	K104: Abneigung gegen Kinder	Abneigung gegen mehrere Kinder	
	- Mag ein Kind nicht - Mag mehrere Kinder nicht		
C/2	K105: Beobachtung von Streit	Beobachten von Streit	
	- Beobachtet streitlustige Kinder		
C/2	K106: Positiver Umgang mit Herausforderungen	Kann gut Verlieren. Kann mit Ausschluss umgehen	
	- Kann verlieren, beobachtet schlagendes Kind beim Verlieren - Kann mit Ausschluss umgehen		
C/2	K107: Beobachtung von physischer Gewalt	Beobachtet physische Gewalt	
	- Kann verlieren, beobachtet schlagendes Kind beim Verlieren - Beobachtet stoßende Kinder		
C/2	K108: Beobachtung von psychischer Gewalt	Beobachtet psychische Gewalt (Ausschluss)	
	- Beobachtet Ausschluss eines Kindes		
C/3	K109: Ausdruck negativer Gefühle	Wut und autoaggressives Verhalten	
	- Bei Wut schmeißt sich Kind		

	auf den Boden - Bei Wut schreit Kind und schlägt mit Faust auf den Boden ein		S.0
C/3	K110: Positive Einschätzung der Pausensituation - Kein Streit in der Pause	Beobachtet keinen Streit	
C/3	K111: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Stört sich nicht an Ausschluss	Kann mit Ausschluss umgehen	
C/4	K112: Positive Einschätzung der Pausensituation - Hat die Pause sehr gern	Liebt die Pause	
C/4	K113: Abneigung gegen Kinder - Mag ein paar Kinder nicht	Abneigung gegen mehrere Kinder	
C/4	K114: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Verliert oft und hat Angst davor	Verliert oft und hat Angst davor	
C/4	K115: Beobachten des negativen Umgangs mit Herausforderung bei anderen Kindern - Beobachtet schreiende sich ärgende Kinder	Beobachtet schlechte Verlierer	
C/4	K116: Beobachten von physischer Gewalt	Beobachtet physische Gewalt	

	- Beobachtet stoßende Kinder		S.0
C/4	K117: Beobachten von lügenden Kindern	Beobachtet lügende Kinder	
	- Beobachtet lügende Kinder		
C/4	K118: Hilfesuchend in Gewaltsituationen	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
	- Holt sich Hilfe wenn er gestoßen wird		
C/4	K119: Passives Erleben von psychischer Gewalt	Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss und wird Ausgenützt)	
	- Ist traurig bei Ausschluss und zieht sich zurück - Kind wird ausgeschlossen und ausgenützt		
C/4	K120: Ausdruck negativer Gefühle	Trauer bei Ausschluss	
	- Ist traurig bei Ausschluss und zieht sich zurück		
C/4	K121: Beobachten von psychischer Gewalt	Beobachtet psychische Gewalt (Ausschluss)	
	- Beobachtet Ausschluss von anderen Kindern		
C/4	K122: Beobachten von physischer Gewalt	Beobachtet physische Gewalt	
	- Beobachtet wütende, stoßende Kinder		
C/5	K123: Positive Einschätzung der Pausensituation	Mag die Pause	

	- Mag die Pause		S.0
C/5	K124: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Mag ein Kind nicht, weil es von diesem verbal attackiert wird	Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfungen)	
C/5	K125: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht, weil es verbal attackiert wird - Mag ein Kind nicht, weil es Übergriffe gibt	Abneigung gegen mehrere Kinder	
C/5	K126: Mag alle Kinder - Muss alle Kinder wegen der Mutter mögen	Muss alle Kinder mögen wegen der Mutter	
C/5	K127: Passives Erleben von physischer Gewalt - Mag ein Kind nicht, weil es Übergriffe gibt - Wurde gestoßen und hat es der Lehrerin gesagt - Wird gezwickt und gezwungen mitzuspielen.	Erlebt physische Gewalt (Stoßen, Zwicken)	
C/5	K128: Ausdruck negativer Gefühle - Wird zornig wenn es Übergriffen ausgesetzt ist - Ärgert sich über unfaires Verhalten eines Kindes - Musste alleine spielen, war langweilig	Zorn, Ärger, Langeweile	

C/5	K129: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann verlieren - Wird vom Spiel ausgeschlossen, spielt dann etwas anderes - Kein Problem damit, wenn Kinder nicht mit ihm spielen	Kann gut Verlieren und mit Ausschluss umgehen	s.o
C/5	K130: Hilfesuchend in Gewaltsituationen - Wurde gestoßen und hat es der Lehrerin gesagt	Sucht sich Hilfe bei der Lehrerin	
C/5	K131: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet stoßende, wütende Kinder	Beobachtet physische Gewalt	
C/5	K132: Pause unfreiwillig allein verbringend - Musste alleine spielen, war langweilig	Spielt alleine	
C/5	K133: Beobachtet Kinder, die Pause allein verbringen - Beobachtet alleine spielende Kinder, fragt diese dann, ob sie mitspielen wollen	Andere Kinder spielen alleine	
C/5	K134: Soziales Engagement - Beobachtet alleine	Fordert alleinspielende Kinder zum Mitspielen auf	

	spielende Kinder, fragt diese dann, ob sie mitspielen wollen		S.0
C/6	K135: Positive Einschätzung der Pausensituation - Spielt gern in der großen Pause	Spiele in der Pause	
C/6	K136: Mag ein Kind - Hat eine beste Freundin	Hat eine beste Freundin	
C/6	K137: Abneigung gegen Kinder - Mag ein paar Kinder nicht, weil sie von ihnen geschlagen wird	Abneigung gegen mehrere Kinder (wg. Physischer Gewalt)	
C/6	K138: Passives Erleben von physischer Gewalt - Mag ein paar Kinder nicht, weil sie von ihnen geschlagen wird - Wird gestoßen, geht zur Lehrerin	Erlebt physische Gewalt (stoßen, schlagen)	
C/6	K139: Hilfesuchend bei Problemen - Wird grantig, wenn es andere Kinder nerven und geht zur Lehrerin - Wird gestoßen, geht zur Lehrerin	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
C/6	K140: Positiver Umgang mit Herausforderungen	Kann gut Verlieren	

	- Kann verlieren		S.0
C/6	K141: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet Kinder, die sich ärgern und schimpfen beim Verlieren	Andere Kinder schimpfen	
C/6	K142: Beobachten von Kindern die einen negativen Umgang mit Herausforderungen haben - Beobachtet Kinder, die sich ärgern und schimpfen beim Verlieren	Beobachtet schlechte Verlierer	
C/6	K143: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf, ist es traurig und schaut zu	Beobachtet psychische Gewalt (Ausschluss)	
C/6	K144: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf, ist es traurig und schaut zu	Erlebt psychische Gewalt (Ausgrenzung)	
C/6	K145: Ausdruck negativer Gefühle - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen. Wenn es selbst nicht mitspielen darf ist es traurig und schaut zu	Trauer bei Ausschluss	

C/7	K146: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht	Abneigung gegen ein Kind	S.0
C/7	K147: Streit - Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen	Hatte Streit	
C/7	K148: Passives Erleben von physischer Gewalt - Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen	Erlebt physische Gewalt (wurde geschlagen)	
C/7	K149: Aktives Erleben von physischer Gewalt - Hatte Streit, weil es geschlagen wurde und hat zurück geschlagen	Ausüben physischer Gewalt (schlagen)	
C/7	K150: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet streitende und schlagende Kinder	Beobachtet physische Gewalt	
C/7	K151: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Reagiert nicht aufs Verlieren - Muss manchmal alleine spielen, sucht sich dann ein Kind	Kann verlieren und lässt sich nicht ausschließen	
C/7	K152: Erleben von psychischer Gewalt	Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss)	

	- Wird vom Spiel ausgeschlossen		S.0
C/7	K153: Pause unfreiwillig allein verbringend - Muss manchmal alleine spielen, sucht sich dann ein Kind	Spiele alleine	
C/7	K154: Beobachten von verbaler Gewalt - Beobachtet schimpfende Kinder	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	
C/8	K155: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht	Abneigung gegen ein Kind	
C/8	K156: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Hat noch nie verloren, könnte es aber	Kann gut verlieren	
C/8	K157: Kein Erleben von passiver physischer Gewalt - Wird nicht gestoßen	Erlebt keine physische Gewalt	
C/8	K158: Beobachten von psychischer Gewalt - Beobachtet Kinder, die nicht mitspielen dürfen	Beobachtet psychische Gewalt (Ausschluss)	
C/8	K159: Beobachten von physischer Gewalt	Beobachtet physische Gewalt	

	- Beobachtet Kinder, die foulen		S.0
C/9	K160: Streit - Beobachtet Streit und tröstet - Es gibt auch manchmal Streit - Streitet sich, wird bedroht	Beobachtet und hat selbst manchmal Streit	
C/9	K161: Soziales Engagement - Beobachtet Streit und tröstet	Tröstet Kinder nach einem Streit	
C/9	K162: Positive Einschätzung der Pausensituation - Mag die große Pause - In der Pausenhalle sind sehr viele Kinder, die schreien die ganze Zeit	Mag die große Pause	
C/9	K163: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird gestoßen und beschimpft - Wird grantig, wenn es geschlagen wird - Wurde in der Pause gestoßen	Erlebt physische Gewalt (schlagen, stoßen)	
C/9	K164: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird gestoßen und beschimpft - Wird geärgert - Streitet sich, wird bedroht	Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfungen, Drohungen)	

C/9	K165: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht	Abneigung gegen ein Kind	S.0
C/9	K166: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig	Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss)	
C/9	K167: Pause unfreiwillig allein verbringend - Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig	Spiele alleine	
C/9	K168: Ausdruck negativer Gefühle - Wurde ausgeschlossen und musste Pause allein verbringen, war traurig - Wird grantig, wenn es geschlagen wird	Trauer bei Ausschluss, Ablehnung gegen Gewalt	
C/9	K169: Verbale Reaktion auf Gewalt - Bittet verbal darum nicht gestoßen zu werden	Bittet verbal darum, nicht gestoßen zu werden	
C/9	K170: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren	Kann verlieren	
C/9	K171: Negativer Umgang mit Herausforderungen von anderen Kindern	Beobachtet Kinder die nicht verlieren können	

	- Beobachtet Kinder, die beim Spielen nicht verlieren können		S.0
C/9	K172: Pause allein verbringend - Spielt alleine	Spielt alleine	
C/10	K173: Passives Erleben von physischer Gewalt - Wird geschlagen und geschimpft - Streitet sich mit einem Kind und wird von diesem gestoßen und geschlagen - Mag einige Kinder nicht, erlebt physische Übergriffe	Erlebt physische Gewalt (Schläge, Stoßen, Übergriffe)	
C/10	K174: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Wird geschlagen und geschimpft	Erlebt verbale Gewalt (Beschimpfung)	
C/10	K175: Mag ein Kind - Hat einen besten Freund	Hat einen besten Freund	
C/10	K176: Abneigung gegen Kinder - Mag einige Kinder nicht, erlebt physische Übergriffe	Abneigung gegen einige Kinder (physische Übergriffe)	
C/10	K177: Streit - Streitet sich mit einem Kind und wird von diesem gestoßen und geschlagen	Hat Streit	
C/10	K178: Aktives Ausüben von	Ausüben von verbaler Gewalt als	

	verbaler Gewalt - Schimpft, wenn es geschlagen, gestoßen oder beschimpft wird	Reaktion auf Gewalt	s.o
C/10	K179: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren	Kann Verlieren	
C/10	K180: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet Kind, das stößt - Beobachtet Kinder, die stoßen	Beobachtet physische Gewalt	
C/10	K181: Beobachten von Kindern, die alleine die Pause verbringen - Beobachtet Kinder, die alleine spielen	Andere Kinder spielen alleine	
C/10	K182: Beobachten von verbaler Gewalt - Die Kinder schimpfen in unterschiedlichen Sprachen	Andere Kinder gebrauchen Schimpfwörter	
C/11	K183: Streit - Es streiten viele Kinder - Beobachtet Streit und Kind das stößt	Beobachten von Streit	
C/11	K184: Aktives Erleben von verbaler Gewalt	Schimpft und Beschimpft	

	- Schimpft und beschimpft		
C/11	K185: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Schimpft und beschimpft	Schimpft und Beschimpft	
C/11	K186: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet Streit und Kind das stößt	Beobachten von physischer Gewalt	
C/11	K187: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann beim Spielen verlieren, manchmal traurig - Wird manchmal vom Spielen ausgeschlossen, sucht sich dann eine Alternative	Kann verlieren und kann mit Ausschluss umgehen	
C/11	K188: Ausdruck negativer Gefühle - Kann beim Spielen verlieren, manchmal traurig	Trauer	

5.2.3.2 Auswertung der Interviews der zweiten Reihe

Interviews Fam. B.

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B/1	16 - 21	1	P: Eh gut ('). I: Eh gut (-)? Und hast irgendein besonders schönes Erlebnis ghabt (?) in den letzten Tagen in der Schule? P: Ja...(-) I: Was denn? P: Ich habe mit meinen Freunden gespielt (').	Schönes Erlebnis – mit Freunden gespielt	K1: Soziales Netzwerk - Schönes Erlebnis – mit Freunden gespielt - Sucht sich Hilfe bei Freunden wenn es Streit gibt
B/1	22 - 27	2	I: Aha ok, und wennst jetzt so drüber nachdenkst (-) hast du in letzter Zeit mit einem Kind aus der Fam. B oder Fam. C einen Streit ghabt (?), oder warst sehr wütend (?) oder traurig wegen etwas? P: Mmh (.). I: Nein ok. Ehm., mit welchen Kindern spielst du denn jetzt in der großen Pause? P: Mit der M. H. (') mit der M. (') mit der D. (') und (-) mim L und E.	Kein Streit in letzter Zeit	K2: Ausdruck positiver Gefühle - Schönes Erlebnis – mit Freunden gespielt K3: Kein Streit - Kein Streit in letzter Zeit - Keinen Streit beobachtet - Es gibt weniger Streit in letzter Zeit
B/1	33 -37	3	I: Nicht (-). Ok. Ehm hast du kürzlich nen Streit ghabt (?) in der kurzen Pause... (h) ah in der großen Pause (-), Entschuldigung. P: Mmh. I: Nicht (.). Oder hast irgendwem beobachtet? P: Mmh.	Keinen Streit beobachtet	K4: Hilfesuchend bei Problemen - Sucht sich Hilfe bei Freunden wenn es Streit gibt
B/1	38 - 41	4	I: Auch nicht (-). Gibt's jetzt weniger Streit bei euch in der großen Pause? P: Ja (.). I: Echt? Wieso ist denn das? P: Weiß es auch nicht.	Es gibt weniger Streit in letzter Zeit	K5: Empathie - Mitgefühl, wenn jemand anderer verliert - Merkt, wenn jemand nicht mitspielen darf und ladet

B/1	42 - 50	5	I: Weißt es auch nicht... ehm, was hilft denn dir (?), wenn du dich mit jemanden streitest in der Pause (-), was kannst denn dann tun (-) oder was hilft dir denn ('), damit es dir wieder besser geht? P: Zu meiner Freundin gehen... I: Und mit ihr... (?) was machst dann mit ihr? P: Spielen (,). I: Spielen ok (,). Wann fühlst dich denn besonders wohl (-) in der großen Pause, was muss denn passieren ('), damit du dich besonders wohl fühlst? P: Springen.	Sucht sich Hilfe bei Freunden wenn es Streit gibt	ihn ein K6: Ausdruck negativer Gefühle - Ist wütend, wenn es gestoßen wird K7: Soziales Engagement - Merkt wenn jemand nicht mitspielen darf und ladet ihn ein K8: Positive Einschätzung der Regeln - Regeln effektiv und hält sich daran K9: Einhaltung der Regeln - Regeln effektiv und hält sich daran K10: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es gut, ist verliebt - Fühlt sich gut in der Schule und spielt gerne K11: Kein Streit - Hat sich in letzter Zeit nicht gestritten - Es gibt weniger Streit - Beobachtet weniger Kinder die streiten, raufen
-----	---------	---	---	--	---

					K12: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern - Spielen in der Pause wichtig K13: Hilfesuchend bei Problemen - Geht zur Lehrerin sollte es Streit geben K14: Erkennen der Karten - Deutet Karten und kann mitempfinden K15: Empathie - Deutet Karten und kann mitempfinden K16: Probleme zu Hause - Probleme mit den Eltern K17: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich in der Schule gut, weil Freunde immer da sind K18: Soziales Netzwerk - Fühlt sich in der Schule gut, weil Freunde immer da sind - Spielt mit allen Kindern K19: Kein Streit - In letzter Zeit kein Streit
--	--	--	--	--	--

B/1	53 - 57		I: Das wars ok... warte ich schau nur (-), ob das eh mitläuft (blickt auf das Diktafon)... mhm.. ja ok. Ah, wann geht's dir denn nicht so gut in der großen Pause? P: Nie. I: Nie (?)(')geht's dir immer gut, P.? P: (nickt)	Es geht dem Kinder immer gut in der Pause	und keine negativen Gefühle - Allgemein weniger Streit in der Pause K20: Beobachten von physischer Gewalt
B/1	67 - 69	6	P: Wütend (,). I: Mhm, ok.. und wenn du gewinnst und der Andere hat verloren (-), wie geht's dir dann? P: Mittel.	Mitgefühl, wenn jemand anderer verliert	- Beobachtet schlagende Kinder K21: Erkennen der Karte
B/1	75 - 77	7	I: Mhm, glaubst wirklich, dass er traurig ist? (-) Schau mal, was zeigt denn sein Mund? Oder wie geht's denn dir (-) wenn du gestoßen wirst (?) , bist du dann traurig (').. oder was passiert dann? P: Dann bin ich wütend (,).	Ist wütend, wenn es gestoßen wird	- Erkennen der Karte, Mitgefühl K22: Empathie
B/1	98 - 102	8	I: Fröhlich. Und wie ist denn das bei euch in der großen Pause (?), merkts denn ihr das... da gibt's jemanden.. der darf nicht mitspielen, bemerkts ihr das? P: Ja. I: Ja? Und was machts ihr dann dagegen? P: Dann lass ich sie einfach mitspielen.	Merkt wenn jemand nicht mitspielen darf und ladet ihn ein	- Erkennen der Karte, Mitgefühl - Bemerkts wenn Kinder nicht mitspielen dürfen
B/1	103 - 110	9	I: Dann lasst ihr sie einfach mitspielen. Ok (,), und hast du irgendwie das Gefühl... ihr habts da ja so Regeln aufgestellt..., oder (?) hab ich gehört..... P: Ja. I: Hast du irgendwie das Gefühl, dass die was bringen? Das die super sind (-), oder... glaubst du die bringen nichts? P: Die bringen was (sicher). I: Die bringen was (?), also hält's ihr euch dran?	Regeln effektiv und hält sich daran	

			P: Wir halten uns dran (-).		
B/2	17 - 23	1	I: Supergut? Wieso denn? M: (Pause). I: Bist verliebt (')? Ja? Oh... na das werden wir jetzt nicht aufnehmen (-), gell? Das geht nur dich was an. M: Doch. I: Ah ok... in wen bist denn verliebt? M: In den R.	Kind geht es gut, ist verliebt	
B/2	24 - 28	2	I: Also (-) du fühlst dich gut in der Schule momentan. Ok. Ehm.. hast ein besonders schönes Erlebnis gehabt, in letzter Zeit in der Schule? M: (nickt), I: Ja was denn? M: Spiele.	Fühlt sich gut in der Schule und spielt gerne	
B/2	29 - 31	3	I: Spiele? Ok. Und wennst so nachdenkst, warst du in letzter Zeit.... hast du dich in letzter Zeit mir irgendwem gestritten (-) aus der Fam. B oder Fam. C? M: Nein.	Hat sich in letzter Zeit nicht gestritten	
B/2	34 - 40	4	I: Nicht? Ehm... (-) mit wem spielst denn jetzt in der großen Pause? M: R. und P.A. und P. I: Und P. mhm und gibt's momentan auch Kinder mit denen du nicht mehr spielst in der großen Pause? M: Mmh. I: Gar niemand (-)? Hast du kürzlich einen Streit ghabt (') in der großen Pause? M: Mmh.	Spielt mit allen Kindern	
B/2	46 - 49	5	I: Habts jetzt weniger Streit? M: (nickt) I: Warum? M: (schüttelt den Kopf).	Es gibt weniger Streit	

B/2	50 - 53	6	I: Weißt nicht? Ok. (-).. Ah du M. was hilft dir denn..., sag ma mal du streitest (-), was würd dir denn helfen, was könntest denn machen, damits dir dann besser geht..., wenn du grad streitest (') mit jemanden in der Pause? M: Der Frau Lehrerin sagen.	Geht zur Lehrerin sollte es Streit geben	
B/2	56 - 60	7	I: (lacht). Ok. Wann fühlst dich denn in der großen Pause besonders wohl (') was muss denn da passieren (-), dass dir supergut geht. M: (längere Pause) Alles. I: Was alles (-), was muss passieren? M: Spielen.	Spielen in der Pause wichtig	
B/2	63 - 65	8	I: Mhm, wenn dir was weh tut ok., und jetzt... gibt's jetzt Kinder die weniger raufen in der großen Pause? Oder streiten? M: Mmh.	Beobachtet weniger Kinder die streiten, raufen	
B/2	66 - 71	9	I: Oder raufens noch immer genauso viel? M: Mmh. I: Raufens weniger? Oder streitens weniger? M: (nickt) I: Echt? Wieso denn? Warum glaubst denn? M: Weiß nicht.	Beobachtet weniger Kinder die streiten, raufen.	
B/2	76 - 78	10	M: Glückliche (-), weil er gewonnen hat und der verloren hat. I: Mhm ok. (-) Wie ist da bei dir ('), wenn du verlierst? Wie fühlst dich dann? M: Egal.	Deutet Karten und kann mitempfinden	
B/2	101 - 105	11	I: Weißt nicht. Gut M. dann nimm ma die nächste Karte,... schau mal die Zwei die spielen da... was glaubst wie geht es dem Mädchen was nicht mitspielen darf? M: Nicht gut. I: Mhm... Und die anderen Zwei? M: Die freuen sich.	Deutet Karten und kann mitempfinden	

B/2	115 - 128	12	I: Nicht ok. Schau mal, da haben wir noch die Fragenzeichenkarte (-), da kannst du mir noch erzählen (‘), wenn dir in letzter Zeit etwas sehr unangenehm war... kannst das mir erzählen... wenn du magst (-). M: Am Wochenende.... I: Aha,.. nicht in der Schule... was ist denn passiert. M: Wir haben gestritten mit unserem Vater... und am Freitag sollen wir wieder zu ihm (,) und er will mit uns dann die Regeln besprechen.... I: In der Schule? M: Nein zu Hause. I: Ihr besprechts die Regeln (-) aha (,). M: Ja, aber wir sollten eigentlich zu unserer Oma.., weil meine Mutter hat gesagt wir gehen nicht mehr... wir sollen nicht mehr zu ihm.... weil sie geht... sie geht zum Jugendamt.... I: Die Oma... M: Mama.	Probleme mit den Eltern	
B/3	13 - 16	1	I: Mhm schön, super. Ah wie fühlst dich denn momentan in der Schule? P: Gut. I: Gut wieso das denn? P: Weil da meine Freunde immer sind.	Fühlt sich in der Schule gut, weil Freunde immer da sind	
B/3	20 - 22	2	I: Wennst jetzt mal nachdenkst hast in letzter Zeit (-).. mit jemanden gestritten aus der Fam. B oder C? Oder.. warst sehr wütend oder traurig? P: Nein.	In letzter Zeit kein Streit und keine negativen Gefühle	
B/3	27 - 28	3	I: Und der D., und (‘) gibt’s da auch Kinder mit denen du nicht mehr spielst? P: Nein.	Spielt mit allen Kindern	
B/3	29 - 30	4	I: Nicht. Hast du kürzlich mit irgendwem einen	Kein Streit	

			Streit gehabt? P: Nein.		
B/3	34 - 39	5	P: P. mim D. I: Aha, und was habens da gmacht die Zwei? P: Geschlagen. I: Geschlagen haben sie sich. Mhm. Und wie haben sies dann gelöst? Dass sie nicht mehr streiten... (') müssens ja irgendwann auch mal aufhören mit dem Streit (-). P: Beruhigt?	Beobachtet schlagende Kinder	
B/3	50 - 54	6	I: Okay gut P. wenn dir nichts einfällt ist das auch okay. Ehm.. hast du jetzt den Eindruck, dass ihr weniger streitet in der Pause? P: Ich glaub schon! I: Aha warum das denn (-)? Was glaubst denn (-)? Fallt dir was ein (')? P: Nein.	Allgemein weniger Streit in der Pause	
B/3	66 - 68	7	I: Schlecht. Mhm und schau mal das Gesicht an (') von dem der gestoßen wird, was zeigt denn der.... P: Erschrocken.	Erkennen der Karte, Mitgefühl	
B/3	80 - 83	8	P: Traurig (-) und den anderen geht's gut (.). I: Mhm,... wie ist denn das bei dir du spielst in der Pause mit jemanden und du bemerkst es (-) darf jemand nicht mitspielen ('), bemerkst du das? P: Ja.	Bemerkt wenn Kinder nicht mitspielen dürfen	
B/4	20 - 21	1	I: Garnix? Ok. (-) Mit welchen Kindern spielst denn du jetzt in der großen Pause? P: Mit dem R... (-) nur mit dem R.	Spielt mit einem Kind in der Pause	K23: Soziales Netzwerk - Spielt mit einem Kind in der Pause - Spielt gerne fangen in der Pause K24: Abneigung gegen ein Kind
B/4	22 - 29	2	I: Mit dem Rene ok,... und gibt es auch Kinder (-) mit denen du nicht mehr spielst? In der großen Pause,... seit dem letzten Mal wo wir gesprochen haben? P: Mit der L.	Ist von einem Kind genervt	

			I: Aha.. und wieso? P: Die nervt, wenn wir rauf gehen in der letzten Stunde, will sie immer Hunde spielen (-) und wir sagen eh. „Nein.“ Und sie sagt dann: „Ja!“ und das nervt. I: Das nervt, mhm, und wennst jetzt an die große Pause denkst,... gabs da kürzlich Streit? P: Mmh.		- Ist von einem Kind genervt - Ist genervt von einem Kind, fängt keinen Streit an K25: Kein Streit - Weniger Streit in der Pause - Ist genervt von einem Kind, fängt keinen Streit an
B/4	32 - 34	3	I: Hast niemanden beobachten können(-), mhm... Kommst dir so vor (-), dass ihr jetzt weniger streitets (') in der großen Pause? P: Ja.	Weniger Streit in der Pause	
B/4	36 - 40	4	P: Weil wir jetzt so Pausenregeln aufgestellt haben und jetzt kriegen wir wieder die Kamera (..), (...) I: Du Philipp (') und die Regeln die ihr da aufgestellt habts (-) sind die super (')? Kann man mit denen was anfangen (-)? P: Ja wir haben daweil noch nicht gestritten.	Findet Pausenregeln gut und hält sich daran	K26: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet Pausenregeln gut und hält sich daran K27: Einhalten der Regeln - Findet Pausenregeln gut und hält sich daran
B/4	42 - 43	5	P: Und geschimpft. Da haben wir ein Schimpfglas aufgestellt, das gilt nur für die große Pause....	Weniger schimpfen - Schimpfglas	K28: Schimpfglas - Weniger schimpfen – Schimpfglas
B/4	44 - 47	6	I: Ist das jetzt... also da ist eh eine Frage zum Beispiel (,), was hilft dir denn, wenn du dich in der großen Pause streitest? Ist das dieses Schimpfglas? Was du da erzählt hast... oder, oder was machst dann was hilft dir da? P: Dann sagen wirs der Annabella ('), wenn wer streitet.	Geht zur Lehrerin, wenn es Probleme gibt	K29: Hilfesuchend bei Problemen - Geht zur Lehrerin, wenn es Probleme gibt
B/4	48 - 50	7	I: Aha, da geht's ihr zu Annabella, wenn ihr streitets. Mhm ok. Und wann fühlst dich in der großen Pause besonders wohl (?), was taugt dir am meisten? P: Das Fangen spielen.	Spielt gerne fangen in der Pause	K30: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen

B/4	73 - 77	8	I: Erschrocken ok, ja, ja... das kann durchaus sein, ja das kann ich mir gut vorstellen. Gut dann die nächste Karte, da spielt das Kind alleine, wie fühlt sie sich? P: Traurig. I: Mhm warum denn? P: Weil keiner mit ihr spielen will (,).	Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen	K31: Ausdruck negativer Gefühle - Wäre traurig wenn er alleine spielen müsste
B/4	78 - 84	9	I: Mhm ja, was noch,..(') fällt dir noch was ein? Wie würdest denn du dich fühlen.. wenn du alleine spielen müsstest (')? P: Einfach fragen? I: Aha, du würdest einfach fragen? Und wie würdest du dich fühlen P. P: Gut. I: Gut.. wennst alleine spielen müsstest? P (lacht) ja... traurig!	Wäre traurig wenn er alleine spielen müsste	
B/4	100 - 112	10	I: Ja Philipp gut, jetzt hast mir eh schon viel erzählt ('), wennst mir noch was sagen möchtest ('), was loswerden möchtest, dann kannst das jetzt tun..., wenn nicht sag ich danke.... P: Die M.! I: Was ist mit der M.? P: Die nervt mich immer. I: Was tut sie denn? P: So macht sie (-). I: Sie haltet sich die Hände vors Gesicht (-). Wann macht sie das? P: In der Pause, wenn wir rauf gehen, nur wegen mir, ich mag nur mit ihr befreundet sein und sie mag, dass ich sie liebe (-) und ich sage: „Nein!“ I: Aha ok., und was machst du dann, wenn sie die Hände vors Gesicht hält? P: Weggehen.	Ist genervt von einem Kind, fängt keinen Streit an	

B/5	13 - 19	1	I: Ahso okay. Wie fühlst dich denn so momentan in der Schule...? R: Mhm (-) I: Aha das ist (')... R: Wegen dem Ö. I: Wegen dem Ö? Wieso? Ah du bist grantig grade momentan in der Schule, wütend? R: Mhm... (h)der immer... (h) der saget immer komische Wörter, das sind Schimpfwörter ('), er sagt sie immer auf Englisch nur. So versteht man ihn nicht.	Mag ein Kind nicht, weil es beschimpft wird	K32: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht, weil es beschimpft wird K33: Passives Erleben verbaler Gewalt - Mag ein Kind nicht, weil es beschimpft wird - Wird beschimpft
B/5	20 - 21	2	I: Aha und du verstehst ihn nicht (-)(?). Und das stört dich (?), natürlich das versteh ich. R: Und er hat gesagt ich habe M. gefickt ('), ich hab das nicht mal (').	Wird beschimpft	K34: Einsatz des Gefühlswürfels - Arbeitet mit dem Gefühlswürfel
B/5	26 - 30	3	R: JA (sicher), wenn der Ö. nicht da war, da hats mir besser gegangen. I: Ah ('), da ists dir besser gegangen. R: Ja da war ich so (hantiert mit dem Gefühlswürfel). I: Da bist superglücklich (?), wenn der Ömer nicht da ist. R: Mhm.	Arbeitet mit dem Gefühlswürfel	K35: Angriff in Gewaltsituationen - Soll laut Mutter zurückschlagen wenn es geschlagen wird - Fehlende Empathie K36: Keine Empathie - Soll laut Mutter zurückschlagen wenn es geschlagen wird. Fehlende Empathie
B/5	37 - 39	4	R: Meine Mutter sagt, (') wenn mich jemand schlägt ('), dann schlag ich wieder zurück. I: Mhm,... ok. R: Und (') es hat ihm nicht mal wehgetan (-).	Soll laut Mutter zurückschlagen wenn es geschlagen wird - Fehlende Empathie	
B/5	47 - 53	5	I: JA (sicher) das glaub ich R. (-), das versteh ich gut und wie ist das gibt's irgendwas in der Pause was du machen könntest ('), das es dir grad in dem Moment besser geht (-), was'd machen könntest, was könntest denn machen? R: Fußball zuschauen (-). I: Fußball zu schauen, okay (-). Ehm.. wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen	Spielt gern mit Freunden	K37: Soziales Netzwerk - Spielt gern mit Freunden K38: Kein Streit - Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt

			Pause? R: Wenn ich mit meinen ganzen Freunden spiele.		K39: Erkennen der Karten - Kann Karten interpretieren und sich in Situationen hinein fühlen
B/5	71 - 75	6	I: Weißt nicht mehr und hast du jetzt das Gefühl, dass das es weniger Streit bei euch gibt in der Pause? R: Mhm ein bisschen (-). I: Ein bisschen (,). R: Sehr (') ein bisschen.	Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt	K40: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich in Situationen hinein fühlen
B/5	76 - 77	7	I: Und warum (-), warum glaubst? R: Ich weiß es nicht, das sagt nur mein Gefühl.	Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt	K41: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Wird vom Spielen ausgeschlossen, ist wütend darüber
B/5	100 - 104	8	I: Mhm, (-) und was glaubst wie geht's dem Kind, dass gestoßen wird? R: Sehr schlecht... (-) und tut weh. I: Und ist vielleicht auch erschrocken... kann auch sein (')? R: Mhm, und sein Knie tut weh (-), das weiß ich auf die Bein. I: Ja, ja das glaub ich ja... (-) und wie geht's dem da auf der Karte ('), was siehst da?	Kann Karten interpretieren und sich in Situationen hinein fühlen	K42: Ausdruck negativer Gefühle - Wird vom Spielen ausgeschlossen, ist wütend darüber
B/5	117 - 125	9	I: Mhm,... ja und hast du das schon mal bemerkt, dass du in der Pause spielst (') und der darf nicht mitspielen... dass der vielleicht traurig ist oder so? R: Ich kenn zwei Leute (-), die lassen uns auch nicht mitspielen. I: Mhm (,)... wer ist das? R: D.T. auch wieder und auch mal P.N. T. und keiner mehr (,). I: Und die lassen dich dann nicht mitspielen? R: Auch die anderen Freunde von mir (-). I: Und wie bist du dann? R: Wütend (,).	Wird vom Spielen ausgeschlossen, ist wütend darüber	
B/6	9 - 15	1	T: Das Wochenende?	Kind ist glücklich	K43: Ausdruck positiver Gefühle

			I: Ja (-). T: So (-). I: Superglücklich? T: Mhm ('). I: Mhm,... wieso was hast denn gemacht? T: Ich hab mich einfach toll gefühlt.		- Kind ist glücklich - Kind ist glücklich, zeigt dies mit dem Gefühlswürfel - Kein besonders schönes Erlebnis in der Schule
B/6	22 - 24	2	I: Gut. Wie fühlst dich denn momentan in der Schule (?), wie geht's dir denn gerade (-)? T: Auch so (hantiert mit dem Gefühlswürfel und zeigt eine Mimik). I: Auch superglücklich? Wieso denn (-)?	Kind ist glücklich, zeigt dies mit dem Gefühlswürfel	K44: Einsatz des Gefühlswürfel - Kind ist glücklich, zeigt dies mit dem Gefühlswürfel
B/6	26 - 28	3	I: Ok,... das ist besonders wichtig gell? Ahm... hattest du in letzter Zeit ein besonders schönes Erlebnis in der Schule (-)? In den letzten Tagen? T: (kurze Pause) ich glaub nein.	Kein besonders schönes Erlebnis in der Schule	K45: Soziales Netzwerk - Spielt mit denselben Freunden - Sucht sich bei Streit Hilfe im Freundeskreis - Freunde stehen ihm bei
B/6	47 - 50	4	I: Also mit wem du nicht mehr spielst in der großen Pause? T: Ich spiel immer...(h) Ich spiel noch immer mit denselben. I: Achso, noch immer mit denselben, hat sich nix verändert? T: Mmh.	Spielt mit denselben Freunden	K46: Streit - Hatte kürzlich Streit K47: Beobachten von physischer Gewalt
B/6	51 - 52	5	I: Ok, und hast du kürzlich einen Streit ghabt (-) in der großen Pause mal? T: Mmh.	Hatte kürzlich Streit	- Beobachtet und wird weniger geschlagen seit Aufstellen der Regeln
B/6	64 - 71	6	T: Die haben mir nix gemacht, die streiten gegen... (h) ehm gegen... (h) sich... (h) meinst du was ich beobachtet habe? I: Ja genau, das mein ich! T: Ich habe viele Kinder gesehen (-), die sich gegenseitig haun ('). I: Also die haben dich gehaut... mhm..... T: Aber nicht mehr so viele (-), weil wir diese	Beobachtet und wird weniger geschlagen seit Aufstellen der Regeln	K48: Passives Erleben von physischer Gewalt - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit Aufstellender Regeln K49: Positive Einschätzung der

			Regeln gemacht haben. I: Aha! Aso... ihr habts Regeln aufgestellt? Ok (,). Und glaubst bringen die was (?), diese Regeln? T: Mhm.		neuen Regeln - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit Aufstellen der Regeln - Weniger Streit K50: Kein Streit - Weniger Streit K51: Hilfessuchend beim Problemen - Sucht sich bei Streit Hilfe im Freundeskreis K52: Erkennen der Karten - Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen K53: Empathie - Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen - Bemerkt, wenn ein Kind ausgeschlossen wird und kann sich hineinfühlen
B/6	72 - 73	7	I: Aha,.. und streitets ihr jetzt weniger? Oder, oder... T: Ja weniger!	Weniger Streit	
B/6	74 - 80	8	I: Toll oder? Das ist schon super.... ahm... (h) was hilft (h)... wenn du jetzt zum Beispiel streiten würdest..., ja auch wennst...was hilft dir dann (-), damits dir besser geht? Was tust du dann, oder was hilft dir dann? T: In der Schule? I: In der Schule, (-) ja, wenn du streitest in der großen Pause, was ist dann, was hilft dir dann? T: Meine Freunde.	Sucht sich bei Streit Hilfe im Freundeskreis	
B/6	80 - 82	9	T: Meine Freunde. I: Die helfen dir dann (-)? Die stehn dir bei. T: Mhm.	Freunde stehen ihm bei	
B/6	97 - 100	10	T: Also dieses Kind ist glücklich....(') I: Ja... T: Vielleicht weils gewonnen hat. Und dieses Kind ist traurig, (-) weils verloren hat, (-) weil es hat so ein böses Gesicht.	Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen	
B/6	107 - 119	11	I: Ja, das stimmt (-), da hast Recht. Schau mal die Zwei,... der Eine stoßt den,.. was glaubst wie fühlen sich die? T: Also sie fühlen sich,.. ehm.. witzig dabei und er tut den Knie weh ('), denn das sieht man so. I: Genau (') und der Mund schau der... T: Offen, das ist, (h) das ist der, wie heißt der noch schnell....	Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen	

			I: Erschrocken glaub ich (-), ist er erschrocken? T: Erstaunt oder so (-), weils so schnell geht.... I: Ja sicher, wenn man gestoßen wird... ok... T: Vielleicht hat der das auch nur zum Spaß geweint ('), weil sie lacht.... I: Mhm, das kann auch sein, weil manchmal passiert das, dass man jemand unabsichtlich stößt, aber... a.. hast natürlich Recht T. (.), das stimmt, dass die vielleicht auch absichtlich gestoßen hat (-). Ja.... T: Aber vielleicht auch nur aus Spaß (-) oder so...		
B/6	138 - 142	12	I: Wenn der zum Beispiel (-), du spielst jetzt zum Beispiel mit deinen Freunden (,) und da sitzt ein Kind das darf nicht mitspielen, wie fühlst du dich dann...(?) das hab ich gemeint. T: (Pause). I: Bemerkst dann (-), dass der Andere traurig ist oder so? T: Ja... wenn sein Mund.. (-) oder wenn er so runterschaut...	Bemerkt, wenn ein Kind ausgeschlossen wird und kann sich hineinfühlen	
B/7	12 - 17	1	I: Sehr schön. Michelle, wie geht's dir denn? Wie fühlst du dich denn momentan in der Schule? M: Supergut. I: Supergut wieso denn? M: Es macht Spaß (-). Wenn ich krank bin und nicht in die Schule kommen kann.., ärgere ich mich immer.	Fühlt sich supergut in der Schule	K54: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich supergut in der Schule K55: Streit - Hat sich gestritten - Hatte nur mit einem Kind Streit und reagierte mit Schreien
B/7	21 - 25	2	I: Immer. Und wennst so drüber nachdenkst.., hast mit irgendwem aus der Fam. B oder C gestritten? Oder warst sehr wütend (?), oder traurig? M: Gestritten, ehm.. mit dem M.	Hat sich gestritten	K56: Passives Erleben physischer Gewalt

			I: Warum denn (?), was ist denn passiert...? M: Einfach so halt.		- Wird geschlagen K57: Abneigung gegen Kinder
B/7	33 - 37	3	I: Und mit der S.? M: Sie haut mich einfach nur, (-) ohne Grund und nimmt mich..., so als wäre ich ein Hund für sie. Ich sag immer sie soll aufhören ('), aber sie machts nicht. I: Aha das ist nicht sehr nett (-), also sie behandelt dich wie einen Hund, sagst du... M: Jap.	Wird geschlagen	- Spielt mit einigen Kindern nicht, weil sie diese nicht mag K58: Kein Streit - Es gibt weniger Streit - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln
B/7	41 - 44	4	I: Und gibt's auch Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst? M: Ja mit der S. ('), mit der C. ('), mit dem P. N:(.) I: Aha warum? Also wenn... M: Ich mag sie nicht (-).	Spielt mit einigen Kindern nicht, weil sie diese nicht mag	K59: Schimpfglas - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln
B/7	50 - 53	5	I: Habts jetzt weniger Streit in der Pause, oder wie ist das...? M: Ja wir haben weniger Streit (-) sehr viel.... I: Echt? Sehr viel weniger Streit? M: Ja (-) sehr viel weniger Streit.	Es gibt weniger Streit	K60: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln - Regeln helfen
B/7	54 - 59	6	I: Warum (,) ist das so glaubst (')? M: Weil wir jetzt da... (h) ehm gemacht haben... (h) ehm so ein Schimpfglas, wenn wir geschimpft haben, müssen wir immer so einen Cent hineingeben und deshalb ist es jetzt immer so ruhig geworden (-). I: Hm super das bringt...(h) ihr habts da so Regeln aufgestellt? M: Ja.	Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln	K61: Aktives Ausüben verbaler Gewalt - Hatte nur mit einem Kind Streit und reagierte mit Schreien K62: Erkennen der Karten - Interpretiert Karten und kann sich hinein fühlen
B/7	60 - 61	7	I: Und bringen die was? M: Ja!	Regeln helfen	
B/7	65 - 67	8	I: Ja, wennst zum Beispiel nen Streit hast? M: Keine Ahnung. Ich hab mich mit niemanden gestritten (-), außer mit der S. und da hab ich	Hatte nur mit einem Kind Streit und reagierte mit Schreien	K63: Empathie - Interpretiert Karten und

			ja garnix gemacht (.), außer sie angeschrien.		kann sich hineinfühlen
B/7	95 - 97	9	I: Auch erschrocken... ok ja, gut M. dann haben wir noch ehm diese Karte schau mal das Kind ist ganz alleine. Wie geht's ihr glaubst? M: Sie fühlt sich einsam (').	Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen	
B/8	11 - 16	1	I: Mhm, super toll (lacht). Wie fühlst dich denn zur Zeit in der Schule (')? S: Mhm.. super gut. I: Super gut (?), wieso denn? S: Mhm hier ist es einfach besser (-). I: Besser also wo? S: Als in meiner vorigen Schule (,).	Fühlt sich supergut in der Schule	K64: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich supergut in der Schule - Fühlt sich wohler seit den Regeln - Fühlt sich beim Spielen glücklich - Es geht ihm immer gut
B/8	20 - 22	2	I: Nein, aha... und wennst jetzt.. (h) hast du in letzter Zeit mit irgendwem gestritten aus der Fam. B oder Fam. C? S: Nein.	Hatte in letzter Zeit keinen Streit	K65: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit - Es gibt weniger Streit und Raufereien seit den Regeln
B/8	27 - 31	3	I: Mhm ok. Und gibt's jetzt auch Kinder mit denen du in der großen Pause jetzt nicht mehr spielst ('), seit dem letzten mal wo wir geplaudert haben? S: M. und P. und M (-). I: Mhm, (?) und wieso? S: So (,).	Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	K66: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr
B/8	32 - 39	4	I: Einfach so, keine Erklärung (-)? Ok (-). Ehm.. hat es kürzlich Streit in der Pause geben, bei dir? S: Nein (,). I: Nicht (?)ok (-). Oder hast wen beobachten können, der gestritten hat? S: Mmh! I: Auch nicht (?). Mhm. Habts jetzt weniger Streit? S: Ja. I: Echt (-). Wieso das denn?	Es gibt weniger Streit und Raufereien seit den Regeln	K67: Kein Beobachten von physischer Gewalt - Es gibt weniger Streit und Raufereien seit den Regeln K68: Positive Einschätzung der neuen Regeln

			S: Seit den Regeln (-), da streiten wir nicht mehr, und schlagen auch nicht.		- Es gibt weniger Streit und Raufereien seit den Regeln - Hält sich an Regeln und diese helfen - Fühlt sich wohler seit den Regeln K69: Regeln werden eingehalten - Hält sich an Regeln und diese helfen K70: Hilfesuchend bei Problemen - Würde bei Streit die Lehrerin holen K71: Erkennen von Karten - Interpretiert die Karte und kann sich hineinfühlen K72: Empathie - Interpretiert die Karte und kann sich hineinfühlen - Versucht sich in Kinder hineinzufühlen K73: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet schlagendes Kind und wird geschlagen K74: Passives Erleben von physischer Gewalt
B/8	40 - 43	5	I: Echt (?) ok (-), das ist aber toll (-). Und.. (h) und ihr hält's euch dann auch an diese Regeln? S: Ja. I: Bringen die was? S: Ja.	Hält sich an Regeln und diese helfen	
B/8	44 - 45	6	I: Super (!). Und fühlt's euch jetzt wohler? Seit dem, seit es diese Regeln gibt? S: JA (sicher)!	Fühlt sich wohler seit den Regeln	
B/8	46 - 48	7	I: Aha super, na das ist toll (!) &, was hilft dir denn, wenns jetzt einen Streit geben sollte in der Pause (-), was hilft dir dann? S: Die Lehrerin zu holen!	Würde bei Streit die Lehrerin holen	
B/8	49 - 51	8	I: Lehrerin holen (!). Ja ok (-). Mhm, wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen Pause? S: Wenn man mit jemanden spielt (!) und glücklich ist (-).	Fühlt sich beim Spielen glücklich	
B/8	52 - 53	9	I: Wenn du glücklich bist, ok (!). Und wann geht's dir nicht so gut? S: Eigentlich (-)... NIE!	Es geht ihm immer gut	
B/8	67 - 74	10	I: Ja, ok (!). Gut dann die nächste Karte (-), schau mal der stößt den (!), schau mal, wie fühlen sich die? Was glaubst? S: Die fühlen sich glücklich (!). I: Mhm, ja. S: Und der ist überrascht (-). I: Mhm, ja genau (-), der kann auch überrascht sein (!). Genau, ok, (h) und... (h) ja und glaubst merkt der das, dass der Andere überrascht ist? S: Nein!	Interpretiert die Karte und kann sich hineinfühlen	
B/8	93 - 95	11	I: Fröhlich (?), wie ist denn das bei euch (-) oder bei dir (!), wenn du jetzt spielst mit	Versucht sich in Kinder hineinzufühlen	

			jemanden.. ja... und ein Dritter darf nicht mitspielen? Was glaubst du dann (-), was denkst du dann (')? S: Ich bemühe mich mittelmäßig dann (,).		- Beobachtet schlagendes Kind und wird geschlagen
B/8	96 - 100	12	I: Mhm, ok, ja... (h) so jetzt haben wir noch die Fragezeichenkarte (-), da kannst du mir was erzählen (-), wenn du möchtest, was dir sehr unangenehm war in der letzten Zeit. S: Dass sich jeder schlägt (-). Michelle schlägt immer T ('). I: Aha ok... und dich auch? S: Mhm.	Beobachtet schlagendes Kind und wird geschlagen	
B/9	6 - 19	1	I: Du hast eh schon den Gefühlswürfel, zeig einmal, wie war denn das Wochenende für dich? D: Ehm, (-) Strahlemann. I: Echt wieso (?), was hast denn gemacht? D: Ich war am Wochenende mit meinen Freunde (-) Samstag und Sonntag spielen im Hof ('), Fahrrad fahren. Meine Mutter hat Fahrräder im Ebay ersteigert (') für uns (,)... I: Oh super, toll. D: Und am Dienstag (-), nein am Montag war ich im Kino... I: Mhm (-)... D: Hab Alice im Wunderland angeschaut (-)in drei D.... I: Oh super (-)... D: Und am Dienstag hat meine Mutter die Polizei angerufen (-), weil ein Dings... (h) da hat mich jemand vom Fahrrad gestoßen (h)... I: Eu.., hast da weh tan? D: & Ja ich muss eh zum Arzt von der Polizei da untersuchen lassen (-)...	Zeigt am Gefühlswürfel, dass es ein schönes Wochenende hatte	K75: Einsatz des Gefühlswürfels: - Zeigt am Gefühlswürfel, dass es ein schönes Wochenende hatte K76: Ausdruck positiver Gefühle - Zeigt am Gefühlswürfel, dass es ein schönes Wochenende hatte - Fühlt sich gut in der Schule, hatte ein schönes Erlebnis K77: Kein Streit - Hatte keinen Streit oder war wütend, traurig - Glaubt, dass es jetzt weniger Streit gibt - Hat keinen Streit beobachtet K78: Positive Einschätzung der
B/9	22 - 29	2	I: Aha, na ned schön.. (h), nicht schön (h)...	Fühlt sich gut in der Schule,	

			du...(h) ehm wie geht's dir denn zur Zeit in der Schule, wie fühlst dich denn? D: Gut! I: Ja (?), hast du irgendwas.... (h) hoppla... irgendwas besonders schönes in letzter Zeit erlebt in der Schule? D: Das von heute (-)... I: Was habts denn heute gemacht? D: Naja heute war das Musical (-) und gestern auch...	hatte ein schönes Erlebnis	neuen Regeln - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen den neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas K79: Schimpfglas - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen den neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas - Beide Gläser wurden in Anspruch genommen K80: Schlagglas - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen den neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas - Beide Gläser wurden in Anspruch genommen K81: Rückzug aus Gewaltsituationen - Wenn ein Streit entstehen würde, würde Kind weglaufen K82: Ausdruck negativer Gefühle - Kind mag den Montag nicht
B/9	36 - 38	3	I: Mhm. (h) ah.. und wennst jetzt so nachdenkst, hast in letzter Zeit mit irgendwem aus der Fam. B oder C gestritten (?), oder warst deswegen sehr wütend oder traurig? D: (Pause)... mhm... nein!	Hatte keinen Streit oder war wütend, traurig	
B/9	57 - 58	4	I: Du D. glaubst du dass es in der Pause jetzt weniger Streit bei euch gibt? D: Ja.	Glaubt, dass es jetzt weniger Streit gibt	
B/9	59 - 63	5	I: Wirklich? Okay und.. und, warum glaubst ist das so? Oder... D: Ja wegen die Regeln (-), die Annabella hat Regeln aufgestellt und wir haben auch noch ein Schimpfglas ('), die Fam. C hat ein Schlagglas (-), die Fam. C muss fünf Euro reinwerfen (-), und wir müssen einen Cent reinwerfen. I: Glaubst (') bringen diese Regeln was?	Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen den neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas	
B/9	64 - 65	6	D: Ja, wir haben schon ein paar Cents reingeworfen. I: Oh (') super.	Beide Gläser wurden in Anspruch genommen	
B/9	71 - 72	7	I: Mhm.. oder hast irgendwen beobachtet, dass die gestritten haben? D: Nein (-), da war gar keiner.	Hat keinen Streit beobachtet	
B/9	75 - 78	8	I: Aber wennst jetzt wirklich merkst, ah... da	Wenn ein Streit entstünde,	

			könnt jetzt ein Streit entstehen? Was würdest du dann tun...(?) was.. (-) weißt was ich mein (-)... hältst du dich dann an diese Regeln die ihr aufgestellt habts (?) oder läufst dann weg... (h) oder..., oder das mein ich. D: Dann (-) würd ich weglaufen.	würde Kind weglaufen	K83: Empathie - Merkt, wenn es einem Kind nicht gut geht. Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen K84: Erkennen der Karten - Merkt, wenn es einem Kind nicht gut geht. Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen K85: Fehlende Empathie Anderer - Andere merken nicht, wenn es einem Kind nicht gut geht K86: Soziales Engagement - Fragt allein spielendes Kind, ob es mit ihm spielen kann
B/9	84 - 87	9	I: Da bleibt ihr dann länger in der Schule. Und wann fühlst dich nicht wohl (?), wann geht's dir gar nicht gut? D: Am Montag, (-) da geht's (..),(...)... weil der Montag ist der schlimmste Tag der Woche.	Kind mag den Montag nicht	
B/9	100 - 106	10	I: Mhm (-), wie ist das denn bei euch jetzt in der großen Pause (?), merkt ihr, wenns einem Kind nicht gut geht (?) (-), merkt ihr das jetzt? Oder du zum Beispiel? D: Mhm (-). I: Also das hat sich verändert (-). Mhm... schau einmal, da ich kann die Karte umdrehen, da stoßen sich die Zwei (-), wie glaubst du, wie geht's dem? D: Dem Einen geht's gut dabei (-), dem anderen nicht, der eine fühlt sich wohl dabei was er da macht (-) und der Andere nicht.	Merkt, wenn es einem Kind nicht gut geht. Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen	
B/9	109 - 111	11	I: Wie ist denn das bei euch (?), wenn (-)... wenn,.. oder wenn du merkst einer stößt jemanden, merkt der andere dann das (?), dass es dem nicht gut geht? D: Nein.	Anderer merken nicht, wenn es einem Kind nicht gut geht	
B/9	115 - 119	12	I: Mhm... warum glaubst? D: Ja weil sie alleine spielt (,). I: Mhm, und wie ist denn das bei euch, wenn jemand alleine spielen muss (-)... oder bei dir jetzt? Merkst du das, wenns dem Kind nicht gut geht? D: Mhm.	Merkt wenn es einem Kind nicht gut geht	

B/9	122 - 125	13	I: Und wennst jetzt siehst ein Kind was alleine spielt (-), was machst du dann? D: Dann frag ich ('), ob ich mitspielen kann. I: Ob du mitspielen kannst oder er mitspielen kann? D: Nein, ICH (sicher)!	Fragt allein spielendes Kind, ob es mit ihm spielen kann	
B/10	11 - 13	1	I: Du hast zwei Tage bei deiner Tante übernachtet, super. Ja (-), D. wie geht's dir denn momentan in der Schule? Wie fühlst dich denn? D: Gut (,).	Kind geht es in der Schule gut	K87: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es in der Schule gut - Fühlt sich beim Spielen glücklich
B/10	16 - 88	2	I: So einfach (-). Ah erzähl einmal, hast in letzter Zeit ein schönes Erlebnis ghabt (') in der Schule? Ein besonders schönes Erlebnis? D: Mmh..	Hatte kein schönes Erlebnis in letzter Zeit in der Schule gehabt.	K88: Ausdruck von Gefühlen - Hatte kein schönes Erlebnis in letzter Zeit in der Schule gehabt.
B/10	29 - 31	3	I: Aha,.. ok.. gibt's niemanden. Ok (-) und hast du kürzlich Streit mit irgendjemanden gehabt in der Pause... in der großen Pause...? D: Dominik (-). I: Aha und was ist passiert? D: Er nervt immer (').	Hatte in letzter Zeit Streit mit einem Kind, da dieses nervt	K89: Streit - Hatte in letzter Zeit Streit mit einem Kind, da dieses nervt
B/10	36 - 40	4	I: Garnichts (-)... ok... du D. (') hast du jetzt den Eindruck, dass ihr weniger streitets in der großen Pause? D: Wenig. I: Echt? Wieso das denn? D: Nur so (-).	Hat jetzt weniger Streit	K90: Wenig Streit - Hat jetzt weniger Streit
B/10	41 - 46	5	I: Nur so...ehm, ja wie fühlst du dich denn (-),... oder wann fühlst du dich denn in der großen Pause besonders wohl? Oder was muss denn passieren, dasst dich gut fühlst in der großen Pause? D: Springschnur springen. I: Beim Springschnurspringen ok... Und wann	Fühlt sich beim Spielen glücklich	K91: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karten - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen K92: Empathie - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen

			geht's dir nicht so gut? D: Beim Verstecken spielen.		
B/10	49 - 51	6	I: Ah du willst nicht (-). Ja das ist ja auch ok,... ja schau ma mal (-), ehm.. ich zeig dir jetzt wieder diese Karten, da sind die zwei Fußballspieler ('), was glaubst wie geht's denen? D: Eine gut Eine nicht.	Interpretiert die Karten	
B/10	76 - 78	7	I: Mhm, ja ich glaub auch... so dann das Mädchen (-), dass alleine mit den Bauklötzen spielt. Wie fühlt die sich glaubst? D: Fad.	Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	
B/11	22 - 34	1	L: Zeigt eine Mimik am Gefühlswürfel (-)... I: Wie? L: Grantig! I: Grantig (-)? Wieso denn? L: Weil nämlich ('), ich mag es überhaupt nicht, wenn der D. sagt (-)... jetzt sagt er es ja Gott sei Dank nimma (.), hat er nämlich einmal gsagt, der F. hat den Wasserhahn abgeschleckt, obwohl er das gar nicht gemacht hat... I: Oje (-), hat er gepetzt der D.? L: Nein, er hats nur erfunden, er... (h)wie er neu war der D... (h) ah der F., da habens sie ihn immer verspottet, er hat abgeschleckt, & er hat das und das zerbrochen, er hat die Hausaufgaben von der M. zerrissen... (h) hat alles nicht gestimmt! I: Oje (-), und wie hast dich da gefühlt, wie sie das erzählt haben die Kinder? Eben grantig? L: Ganz grantig (,).	Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist	K93: Einsatz des Gefühlswürfels - Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist K94: Ausdruck negativer Gefühle - Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist K95: Beobachten von psychischer Gewalt - Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist K96: Soziales Netzwerk - Spielt mit den gleichen Kindern
B/11	41 - 43	2	I: Mhm, oje oje (-). Gib't's auch noch Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst in der großen Pause (?), wo du vor zwei Monaten vielleicht	Spielt mit den gleichen Kindern	

			noch mit ihnen gespielt hast? L: Mhm ich (-).. ich.. eigentlich nicht.		K97: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit K98: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen K99: Empathie - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen
B/11	44 - 49	3	I: Eigentlich nicht (-). Hast du kürzlich irgendwelche Streits ghabt in der Pause? Hast du dich gestritten? L: Nö! I.: Nö? Oder hast du irgendeinen Streit beobachtet (?), wenn jemand gestritten hat? L: Mhm ich achte nicht so drauf, was die anderen machen, ich spiel nur, ich acht da auf garnix.	Hatte in letzter Zeit keinen Streit	
B/11	66 - 72	4	I: Mhm.. ok, schau du kriegst jetzt wieder die Karten von mir.. (?) gell (?)... die haben wir eh schon (,)... also die kennst ja, ehm (-) und wir schauen jetzt einmal.... kannst du mir erzählen, wie sich die Kinder fühlen? Wie fühlen sich denn die beiden? L: Er fühl sich super (-), weil er viele Tore geschossen hat und er nicht, weil er verloren hat. Weil er null Punkte hat und er hat viele Punkte. I: Aha du meinst (-),... wie fühlt er sich (?)... warum ist der so....? L: Weil er verloren hat (-), das nennt man auch einen schlechten Verlierer.	Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	
B/11	75 - 79	5	L: Er (-)... er findets lustig, weil er den anderen weh tut (-) und er, er ist so mit einer Träne (,)... I: Mhm (-), ja also traurig, oder was ist er glaubst? L: Ganz traurig, da fehlt noch eine Träne bei den Augen (-). I: Ja da hast recht (!)... gut (,). L: NA (sicher) warte, er ist da auch überrascht, aber trotzdem mit einer Träne.	Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	
B/12	17 - 19	1	I: Mhm.. und kannst dich an irgendein	Kann sich an ein schönes	K100: Ausdruck positiver Gefühle

			besonders schönes Erlebnis erinnern (-)? In den letzten Tagen in der Schule? E: Mhm (Pause) im Garten.	Erlebnis in der Schule erinnern	- Kann sich an ein schönes Erlebnis in der Schule erinnern
B/12	24 - 27	2	I: Garnicht? Hast du jetzt den Eindruck, dass ihr weniger streitets (') in der großen Pause? E: (nickt mit dem Kopf) I: Echt (?) wieso denn? E: Weiß nicht.	Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt	K101: Kein Streit - Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt
B/12	31 - 33	3	I: Mhm (-) und gibt's irgendwelche Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst? Seit dem letzten (h)... wo ma das letzte Mal miteinander geplaudert haben? E: Mmh.	Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	K102: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr
B/12	34 - 38	4	I: Mhm und hast du in letzter Zeit einen Streit ghabt (?) mit irgendwem E., fällt dir irgendwas ein? In der Pause oder so? E: Mit dem B (-). I: Echt was war denn (?), was ist denn passiert? E: Beim Fußball.	Kind hatte Streit	K103: Streit - Kind hatte Streit K04: Rückzug bei Streit - Zieht sich im Streit zurück K105: Positive Einschätzung der neuen Regeln
B/12	42 - 44	5	I: Mhm.. und was hilft dir, wenn du in der großen Pause mit irgendwem streitest? Was machst du dann (-), damits besser wird für dich? Was tust du dann? E: Mich in die Ecke hinsetzen.	Zieht sich im Streit zurück	- Findet, dass Regeln helfen, vor allem das Schimpfglas
B/12	45 - 49	6	I: Und ich hab ja gehört, ihr habts da jetzt so Regeln aufgestellt gell (-)? Mit der Annabella, helfen die was (?), bringen die was? E: Mhm! I: Echt war(?), ok... welche Regel ist denn die beste Regel von allen? E: Die mim Schimpfglas.	Findet, dass Regeln helfen, vor allem das Schimpfglas	K106: Schimpfglas - Findet, dass Regeln helfen, vor allem das Schimpfglas K107: Ausdruck negativer Gefühle
B/12	52 - 58	7	E: Mhm ('), genau deswegen. I: Ok, (-) ehm, wann fühlst dich denn in der großen Pause besonders wohl?	Kommt nicht gern zu spät zur großen Pause	- Kommt nicht gern zu spät zur großen Pause

			E: Ehm.. weiß ich gar nicht. I: Weißt du gar nicht (,)... oder fragen wir mal so.., wann geht's dir gar nicht gut? E: Das kommt selten vor, nur wenn ich zu spät komme. I: Wenn du zu spät kommst (,), ja da muss man sich so beeilen gell? E: Mhm.		K108: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karte und kann sich teilweise hinein fühlen K109: Empathie - Interpretiert die Karte und kann sich teilweise hinein fühlen - Kann sich in allein spielendes Kind hinein fühlen und würde es zum Spielen auffordern K110: Soziales Engagement - Kann sich in allein spielendes Kind hinein fühlen und würde es zum Spielen auffordern
B/12	59 - 69	8	I: Ja, versteh ich gut (-), ja schau ich zeig dir jetzt wieder einmal die Karten, die kennst eh, da sind ja die zwei Fußballspieler und du schau dir jetzt mal an, wie kann es diesen zwei Kindern gehen ('), was glaubst (?), wie fühlt sich der Eine da? Zum Beispiel... E: Glücklich (-)... I: Ja der ist glücklich.. ok. E: Traurig oder wütend. I: Und warum glaubst ist er wütend? E: Weil er verloren hat (,). I: Mhm ('), und ist das vom anderen dann nett, wenn er verliert und traurig ist und wütend ist und der freut sich da so großartig? Ist das dann nett von ihm? E: Mmh!	Interpretiert die Karte und kann sich teilweise hinein fühlen	
B/12	71 - 73	9	E: Der ist ur rot (-). I: Rot? Ok ('). Aber wie fühlt er sich glaubst. E: Traurig (,).	Interpretiert die Karte und kann sich teilweise hinein fühlen	
B/12	84 - 88	10	I: Ok... (-) ist auch gut so E.... ist eh nicht toll... schau mal (-), da das Kind spielt alleine.... E: Das ist traurig. I: Das ist traurig ok (-)... wie ist denn das, wenn du zum Beispiel spielst und du siehst ein Kind ist ganz alleine (,), was denkst du dir dabei..... E: Dann frag ich, ob es mitspielen will.	Kann sich in allein spielendes Kind hinein fühlen und würde es zum Spielen auffordern	

Interviews Fam. C.

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
C/1	17 - 21	1	I: Gut, und wie fühlst dich momentan in der Schule (?), wie geht's dir in der Schule? M: Schlecht! I: Aha Schlecht... M: Nein (-) traurig. I: Ok (')	Kind fühlt sich schlecht und traurig	K111: Ausdruck negativer Gefühle - Kind fühlt sich schlecht und traurig - Fühlt sich in der Pause nie wohl - Empfindet bestimmte Karten unangenehm K112: Kein Streit - Kind hatte keinen Streit - Kind hat das Gefühl, dass es weniger Streit aufgrund des Schlagglases gibt - Hat das Gefühl es gibt weniger Streit, aber nicht viel weniger K113: Positive Einschätzung der Regeln - Kind schätzt, dass die Regeln helfen K114: Pause allein verbringend - Kind spielt alleine - Kind spielt nicht mehr, weil es von einem anderen gefault wird
C/1	30 - 32	2	I: Aha (-) ok. Eh denk einmal nach, hast mit irgendwem aus der FAM. B oder FAM. C gestritten (?) in letzter Zeit oder? M: Hm (-).. nee eigentlich niemanden.	Kind hatte keinen Streit	
C/1	33 - 39	3	I: Gar nicht (?) ok, habts weniger Streit in der Pause (-) oder? M: Mhm. I: Echt habts weniger Streit (?) wieso? M: Mhm, wir haben jetzt so ein Catch Glas und jeder der was schlägt muss 10 oder 20 cent oder so irgendwas reinlegen (-) und wenn wir mehr wie fünf Euro drin haben, gehen wir nicht Eis essen, & aber wenn wir weniger wie 5 Euro drin haben gehen wir Eis essen mit der Annabella. Jeder kriegt.. drei vier Kugeln... oder so etwas hats gsagt.	Kind hat das Gefühl, dass es weniger Streit aufgrund des Schlagglases gibt	
C/1	42 - 43	4	I: Mhm, (-) also bringen diese Regeln was, die's da aufgestellt habts? M: Ich schätz schon (,).	Kind schätzt, dass die Regeln helfen	
C/1	44 -45	5	I: Du schätzt schon (?), na super. Ehm ja, mit wem spielst denn jetzt in der großen Pause (?), erzähl einmal. M: Ich spiel fasst mit niemanden.	Kind spielt alleine	
C/1	49 - 52	6	I: Aber du spielst doch immer Fußball oder?	Kind spielt nicht mehr, weil es	

			M: Mhm.. nicht mehr I: Nicht mehr (?) warum nicht? M: Weil der P. immer foult (,), oder so Sachen.	von einem anderen gefoult wird	K115: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind spielt nicht mehr, weil es von einem anderen gefoult wird
C/1	57 - 63	7	M: Mhm. I: Wer sind die? M: P. O. M.C. M. einfach (-) alle. I: Mhm, aber da ist irgendetwas passiert, da war etwas... M: Ich weiß aber nicht was (-). I: Aha, ok und, und du weißt gar nicht warum die nicht mehr mit dir spielen (?) oder so... M: Nee.	Kind wird vom Spielen ausgeschlossen	K116: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Kind wird vom Spielen ausgeschlossen
C/1	68 - 70	8	I: Aha.. ok,.. ehm was hilft denn dir in der großen Pause (?), wennst streitest. Was kannst du tun, damits dir besser geht? Fällt dir irgendwas ein (?), wennst streitest? M: Das mein Bruder da ist (,).	Holt sich beim Bruder Unterstützung wenn es Probleme gibt	K117: Hilfesuchend bei Problemen - Holt sich beim Bruder Unterstützung wenn es Probleme gibt
C/1	66 - 68	9	I: Aha bringt dich dann auf... Ja das ist eh ok. Ah wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen Pause? M: Eigentlich nie.	Fühlt sich in der Pause nie wohl	K118: Negative Einschätzung der Pausensituation - Fühlt sich in der Pause nie wohl
C/1	95 - 97	10	I: Mhm, ok. Und fühlt.. (h) glaubst du fühlts ihr euch jetzt wohler.., gleich wohl ..oder schlechter als beim letzten Mal wie wir gesprochen haben.. in der Schule? Ihr Alle? M: Schlechter find ich.	Fühlt sich schlechter als beim letzten Interview	- Fühlt sich schlechter als beim letzten Interview
C/1	111 - 113	11	M: Naja, mit denen was ich spiel (-), die regen sich eigentlich nie auf. Die sagen meistens super, dasst gewonnen hast (-), war ein gutes Spiel (') und so Sachen. Sonst hör ich eigentlich gar nix (,). Obs jetzt traurig ist oder so...	Spielt mit anderen Kindern	K119: Soziales Netzwerk - Spielt mit anderen Kindern
C/1	132 - 136	12	I: Die sind glücklich (-). Und wenn du jetzt z.B. spielst (-) und du darfst.., (h) also du spielst mit jemanden und jemand darf nicht mitspielen (')	Merkt wenn anderes Kind nicht mitspielen darf und lädt es ein	K120: Empathie - Merkt, wenn anderes Kind nicht mitspielen darf und lädt es ein K121: Soziales Engagement

			bemerkst du das dann? M: Mhm. I: Mhm? M: Ich würd dann immer sagen eigentlich (-) ja gut, spiel mit, komm her.		- Merkt, wenn anderes Kind nicht mitspielen darf und lädt es ein
C/1	143 - 144	13	I: Die waren dir jetzt unangenehm (-), die drei Karten? M: Mhm.	Empfindet bestimmte Karten unangenehm	K122: Erkennen der Karten - Empfindet bestimmte Karten unangenehm
C/1	145- 147	14	I: Ok..., naja ist auch ok (-) kann ja auch durchaus sein. Ehm.. glaubst du, habts jetzt weniger Streit seit dem letzten Gespräch (?) oder...? M: Hm ja oja ('), weniger Streit haben wir schon, aber, viel hat sich daran nicht verändert.	Hat das Gefühl es gibt weniger Streit, aber nicht viel weniger.	
C/2	13 - 14	1	I: Ok (-) schön ('), wie fühlst dich denn im Moment (-) in der Schule? R: Gut daweil (').	Kind fühlt sich im Moment gut	K123: Ausdruck positiver Gefühle - Kind fühlt sich im Moment gut - Kind fühlt sich in der Pause immer wohl - Kind fühlt sich seit dem ersten Interview besser K124: Kein Streit - Hatte selbst keinen Streit und findet es gibt weniger Streit K125: Soziales Netzwerk - Spielt mit Kindern in der Pause - Spielt mit allen Kindern
C/2	18 - 22	2	I: Ganz normal (-). Ehm.. und hattest wennst jetzt mal nachdenkst.. hast mit jemanden aus der Fam. B, oder Fam. C, in letzter Zeit gestritten (-), wost sehr wütend warst oder traurig? R: (Schüttelt den Kopf) I: Garnix (-)? Habts jetzt weniger Streit? R: Bissl weniger.	Hatte selbst keinen Streit und findet es gibt weniger Streit	
C/2	25 - 26	3	I: Weißt nicht? Ok...(-) gut mit wem spielst denn du jetzt in der großen Pause? R: P., T. und M.	Spielt mit Kindern in der Pause	
C/2	27 - 33	4	I: Aha.. mim M. spielst du auch? Ok.. ehm, gibt's jetzt auch Kinder mit denen du nicht mehr spielst (?) in der großen Pause? R: (nickt) I: Ja wem den? R: F. J. spiel ich nicht so oft (-), aber sonst spiel	Spielt mit allen Kindern	

			ich mit jedem. I: Und wieso ist das so (?), dass du mit denen nicht mehr spielst? R: Ganz normal (,), ich wechsele mich eigentlich immer ab mit den Kindern...		K126: Streit - Hatte Streit mit einem Kind
C/2	34 - 39	5	I: Ok (-), und gabs mit den Kindern..., oder hast du mit den Kindern kürzlich nen Streit ghabt (?) in der großen Pause, oder hast jemanden beobachten können (-) der einen Streit gehabt hat? R: (nickt mit dem Kopf) I: Wen denn? R: Ja (') P.	Hatte Streit mit einem Kind	K127: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind wurde geschlagen K128: Positive Einschätzung der Pausensituation - Kind fühlt sich in der Pause immer wohl
C/2	47 - 48	6	I: Mhm, (-) ok (,). R: Und ghaut hat er dann auch.	Kind wurde geschlagen	K129: Empathie - Kann sich in andere hinein fühlen und darauf positiv reagieren
C/2	56 - 57	7	I: Weißt nicht ok (-). Wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen Pause? R: Immer.	Kind fühlt sich in der Pause immer wohl	
C/2	61 - 63	8	I: Ok, was glaubst du ihr euch jetzt, nach dem letzten Mal wo wir gesprochen haben wohler (-), gleich wohl (-) oder.., oder schlechter. R: Bissl besser!	Kind fühlt sich seit dem ersten Interview besser	K130: Soziales Engagement - Kann sich in andere hinein fühlen und darauf positiv reagieren - Fordert Kinder zum Mitspielen auf - Kind fällt auf, wenn jemand ausgeschlossen wird
C/2	69 - 76	9	I: Mhm, ok und wenn du jetzt zum Beispiel... (h) jetzt, ehm.. mit jemandem Fußball spielst und gewinnst, wie ehm...(h) bemerkst du das, dass der andere vielleicht traurig ist, weil er verloren hat? R: Jep. I: Mhm, wie bemerkst du das? R: Wenn er weggeht (-). I: Und was machst du dann? Zum Beispiel? R: Ich renn ihm nach und sag: „Du hast gut gespielt!“	Kann sich in andere hinein fühlen und darauf positiv reagieren	K131: Pause allein verbringend - Wenig Kinder spielen alleine
C/2	89 - 91	10	I: Mhm, ok und wenn du jetzt mit jemanden	Kind fällt auf, wenn jemand	

			spielst (-) in der großen Pause, bemerkst du dann, dass jemand nicht mitspielen kann, fällt dir das auf? R: Manchmal.	ausgeschlossen wird	K132: Empathie anderer Kinder - Kind durfte nicht mitspielen, anderes reagierte darauf und hat ihn eingeladen
C/2	94 - 96	11	R: Ja und dann sag ich: „Willst du mitspielen?“ I: Und das hilft? Spielt er dann mit? R: Manchmal.	Fordert Kinder zum Mitspielen auf	
C/2	102 - 103	12	I: Mhm ok, und fällt dir das zum Beispiel auf (-), dass Kinder alleine spielen? In der Pause? R: Nicht viele (,).	Wenig Kinder spielen alleine	
C/2	107 - 112	13	I: Weißt nicht (-). Gut Ralph (‘), jetzt haben wir noch die Fragezeichenkarte, kannst ma was erzählen (-), wenn dir etwas sehr unangenehm war,,,, R: Der P. schaut immer zu mir (‘), wenn ich mitspielen will, ich darf nicht spielen und dann bin ich weggegangen & und dann hat er gesagt (-), dass ich schon mitspielen darf. I: Aha und das ärgert dich? R: Na (,), ich bin einfach weggegangen.	Kind durfte nicht mitspielen, anderes reagierte darauf und hat ihn eingeladen	
C/3	26 - 30	1	I: Eh gut? Erzähl einmal (-), was war denn in der letzten Zeit besonders schön für dich (?), ein schönes Erlebnis in der Schule. F: Heute! I: Heute (-)? Was ist denn passiert? F: Das mit Spaghetti (‘).	Hatte ein schönes Erlebnis in der Schule	K133: Ausdruck positiver Gefühle - Hatte ein schönes Erlebnis in der Schule - Fühlt sich in der Pause gut K134: Kein Streit - Gefühl, dass es weniger Streit gibt, verweist auf das Schlagglas K135: Schlagglas - Gefühl, dass es weniger Streit gibt, verweist auf das Schlagglas
C/3	43 - 49	2	I: Habts ihr jetzt weniger Streit in der Pause? F: Kann man so sagen. I: Echt? Wieso denn (-), was ist denn da passiert? F: Garnix (‘). I: Wirklich? F: Nur das, dass wir so ein Schlag (h)... das wir so ein Glas haben, falls wir uns schlagen da müssen wir Geld reingeben.	Gefühl, dass es weniger Streit gibt, verweist auf das Schlagglas	

C/3	52 - 54	3	I: Aha da habts euch nicht gehaut (-), na das ist aber toll! Mit welchen Kindern spielst denn du jetzt in der großen Pause (?) seit wir das letzte Ma gesprochen haben. F: Gar keinen (.).	Spielt alleine	K136: Pause allein verbringend - Spielt alleine
C/3	60 - 66	4	I: Mhm, wer war denn das? F: Das war der T. (-), galub ich und ein (-), ein (h)... irgendeiner von der Fam B. ('), ich weiß jetzt nicht wie der heißt. I: Mhm, ok (-). Was (h) was... also die haben sich geschimpft. F: Ja (-). Und da müssen sie auch Geld hergeben aber..... I: Haben sie nicht? F: Nein.	Kind beobachtet schimpfende Kinder, die sich nicht an das Schimpfglas halten	K137: Beobachten von verbaler Gewalt - Kind beobachtet schimpfende Kinder, die sich nicht an das Schimpfglas halten K138: Schimpfglas - Kind beobachtet schimpfende Kinder, die sich nicht an das Schimpfglas halten
C/3	69 - 70	5	I: Was hilft dir (-), wenn du dich in der großen Pause streitest (?), was kannst du tun? F: Da geh ich einfach weg.	Geht in Streitsituationen weg	K139: Rückzug bei Problemen - Geht in Streitsituationen weg
C/3	73 - 75	6	I: Aha, dann warst einfach weg. Aha, ok. Wann fühlst du dich denn besonders wohl in der großen Pause? F: So gut wie immer.	Fühlt sich in der Pause gut	K140: Regeln nicht eingehalten - Hat Regeln nicht angewendet K141: Erkennen der Karten - Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen, auch wenn es nicht die gleichen Gefühle hätte
C/3	98 - 101	7	I: Aber hätstst da, da nicht vorstellen können von diesen Regeln (-), die ihr da gelernt habts, dass du da was hättest anwenden können? Also probieren können, irgendeine so eine Regel? F: Ja, aber hab sie nicht so gnutzt....	Hat Regeln nicht angewendet	K142: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen,
C/3	111 - 114	8	I: Und glaubst ist das schlimm für den ('), dass der jetzt verloren hat? F: Ja. I: Wär das für dich auch schlimm? F: Nein.	Kann Karten interpretieren und sich hineinfühlen, auch wenn es nicht die gleichen Gefühle hätte	
C/4	24 - 27	1	I: Ja (-), aber das ist nicht so nett. B. du weißt	Hat ein Kind ausgelacht	

			eh, dass die das vielleicht traurig macht (?)... bemerkst du das? Dass sie das vielleicht traurig macht, wenn du sie hänselst? B: Ja (-), aber wir haben auch gelacht ('). Aber ich...(-) es hat nicht... (h) so gemacht als ich sie ärgern wollte. Ich habe darüber gelacht, also nicht, dass ich hahaha du bist...		auch wenn es nicht die gleichen Gefühle hätte
					K143: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Hat ein Kind ausgelacht K144: Pause allein verbringend - Spielt manchmal alleine K145: Soziales Netzwerk - Spielt mit anderen Kindern
C/4	58 - 60	2	B: Fast mit niemanden (,). I: Spielst immer alleine? B: Manchmal (-).	Spielt manchmal alleine	
C/4	61 - 62	3	I: Manchmal? B: Manchmal (-) mit M. mit C. auch und wir spielen so böse.... (h) Vampir.	Spielt mit anderen Kindern	K146: Abneigung gegen Kinder - Ist von manchen Kindern genervt und spielt mit diesen nicht
C/4	63 - 67	4	I: Vampirspiele (-). Ah.. habe ich mir schon fast gedacht. Und gibt es auch Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst in der großen Pause? B: D., F. I: Aha und warum ist das so glaubst? B: Sie nerven mich immer (').	Ist von manchen Kindern genervt und spielt mit diesen nicht	K147: Kein Streit - Hat keinen Streit beobachtet - Es gibt weniger Streit und Prügeleien wegen des Schlagglases und Schimpfglases
C/4	74 - 75	5	I: Oder hast jemanden beobachtet (-), der gestritten hat? B: Nein.	Hat keinen Streit beobachtet	
C/4	76 - 78	6	I: Auch nicht. Gibt's jetzt weniger Streit bei euch? B: Ja und weniger Schlägerei (-) auch, wir haben ein Schlagglas ('), Brüllglas ('), ein Cent muss rein.	Es gibt weniger Streit und Prügeleien wegen des Schlagglases und Schimpfglases	K148: Schlagglas - Es gibt weniger Streit und Prügeleien wegen des Schlagglases und Schimpfglases

C/4	79 - 80	7	I: Aha und bringt das was (-), diese Regeln die ihr da aufgestellt habts? B: Ja, aber ich will trotzdem schlagen. D. schlagen und F. auch.	Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auch	K149: Schimpfglas - Es gibt weniger Streit und Prügeleien wegen des Schlagglases und Schimpfglases K150: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auch - Kann mit Regeln etwas anfangen (wg. Lehrerin) K151: Beobachten von physischer Gewalt - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auf K152: Gewaltpotential - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auf - K153: Aktives Ausüben physischer Gewalt - Kind schlägt und zwickt K154: Ausdruck negativer
C/4	85 - 89	8	I: Also du schlägst dann trotzdem (-), gibt's nichts wo du dann drüber nachdenken kannst? B: Manchmal schon (.), aber wenn ich auch wütend bin (') ich habe bei P. so und sie (h) hahah und darüber und eine Sekunde habe ich (h).... I: Jaja hast gezwickt, ich weiß ich habs mitbekommen (-). Ehm, ok gut. Gibt's nichts anderes was du da noch machen könntest (-) in der großen Pause damit es die besser geht?	Kind schlägt und zwickt	
C/4	94 - 96	9	I: Und die Regeln (?) die ihr da aufgestellt habts könntest du damit was anfangen (?), wenn du einen Streit hast? B: Ja,... sonst ich... Frau Lehrerin böse.	Kann mit Regeln etwas anfangen (wg. Lehrerin)	
C/4	115 - 116	10	B: Das war nur ein Scherz ('), wenn ich allein bin und alle lachen mich aus (-)... und sagen so über mich... (h) und reden hinter mich (-).... das ist nicht so gut.	Mag es nicht ausgelacht zu werden	
C/4	126 - 130	11	I: Mhm wie ist das bei dir... wenn du mit jemanden (h), wie bemerkst denn das, wenn du mit jemanden spielst und der verliert, wie (h) gez... wies ihm dann geht (?), wie bemerkst das (?), dass es ihm nicht gut geht? B: Weil beim Gesicht macht so (-)... so ein Gesicht. I: Aha man kann das am Gesicht erkennen (-), super!	Kann am Gesicht eines anderen Kindes erkennen, dass es ihm nicht gut geht	

					Gefühle - Mag es nicht ausgelacht zu werden K155: Empathie - Kann am Gesicht eines anderen Kindes erkennen, dass es ihm nicht gut geht
C/5	27 - 31	1	I: Ehm... wie fühlst dich denn momentan in der Schule? C: Naja (,) mich ärgern (-), naja so mich ärgern die Buben, die rennen mir nach ('). I: Also nicht gut? C: Ja der (..),(...) da draußen der sagt Dicke (') Dicke (') C. sitzt im Boot (-), ich will das nicht.	Fühlt sich im Moment nicht wohl in der Schule, weil es von anderen Kindern geärgert wird	K156: Ausdruck negativer Gefühle - Fühlt sich im Moment nicht wohl in der Schule, weil es von anderen Kindern geärgert wird - Kind ist traurig, wenn es nicht gemocht wird und wenn es ausgeschlossen wird K157: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Fühlt sich im Moment nicht wohl in der Schule, weil es von anderen Kindern geärgert wird - Kind ist traurig, wenn es nicht gemocht wird und wenn es ausgeschlossen wird - Erlebt und schließt Kinder vom Spielen aus K158: Ausdruck positiver Gefühle
C/5	36 - 42	2	I: Na geh (-), und hast irgendein besonders schönes Ereignis (') in den letzten Tagen in der Schule gehabt? C: Ja, also (-) ich hab mit meiner Freundin gespielt... I: Wer ist das noch einmal? C: Also die (..),(...) und die N. I: Ok (-) ja. C: Wir haben fangen gespielt (-), und so Sachen und das war sehr lustig.	Findet Spielen mit ihren Freundinnen schön	
C/5	50 - 52	3	I: Aha, OK (sicher), und gibt's da auch Kinder mit denen du nicht mehr spielst (') in der großen Pause? C: Nein (,) gibt's keine.	Spielt mit allen Kindern	
C/5	53 - 54	4	I: Gibt's keinen (?) und hast kürzlich mit irgendwem Streit gehabt (?) in der Pause? C: Eh nein hab ich auch nicht.	Hatte keinen Streit	
C/5	57 - 62	5	I: Ja (?) wer hat denn gestritten miteinander? C: Der P. und der L.	Kind hat Streit und Rauferei beobachtet	

			I: Aha (') was habens gemacht die Zwei? C: Die haben nicht Spaßhalber gecatcht (-), sondern einen Streit angefangen I: Aha, und haben dann ernst gecatcht? C: Ja.		- Findet spielen mit ihren Freundinnen schön
C/5	64 - 65	6	C: Naja (-), es geht (-). I: Aha es geht (-), also gleich viel wie vorher?	Keine Veränderung durch die neuen Regeln	K159: Soziales Netzwerk - Findet spielen mit ihren Freundinnen schön - Spielt mit allen Kindern - Findet bei Streit Hilfe im Freundeskreis
C/5	67 - 70	7	I: Ok (sicher) was hilft dir in der großen Pause (?) wennst mal streitest, wenns mal vorkommt (-), also was hilft dir dann? C: Wenn meine Freundin kommt (') und mich wegzieht ('). (Beide lachen)	Findet bei Streit Hilfe im Freundeskreis	
C/5	79 - 82	8	C: Naja, wenn mich keiner mag (-) und wenn mich keiner mitspielen lässt. I: Aha (-) ok. C: Dann geht's mir so (-)... I: Mhm, traurig?	Kind ist traurig, wenn es nicht gemocht wird und wenn es ausgeschlossen wird	K160: Kein Streit - Hatte keinen Streit
C/5	89 - 93	9	I: Glückliche (-) und wie ist das wenn du z.B. gewinnst in der großen Pause und der andere verliert? Kannst du das verstehen (-), dass der andere da traurig ist? C: Ja, das versteh ich schon(,). I: Schon (?), und was machst dann? C: Zu ihm hingehen (') und sagen dass er mitspielen kann...	Kann sich in andere hineinfühlen und darauf positiv reagieren	K161: Streit - Kind hat Streit und Rauferei beobachtet
C/5	94 - 97	10	I: Naja, er hat ja verloren, ihr habts eh gerade miteinander gespielt. C: Mhm. I: Was machst du dann? C: Da sag ich einfach es war nur ein Spiel.	Kann Kind trösten	K162: Beobachten von physischer Gewalt - Kind hat Streit und Rauferei beobachtet
C/5	113 - 115	11	C: Und naja da hab ich sie unabsichtlich gestoßen (') und sie ist halt zur Lehrerin gegangen. Da hab ich zur Lehrerin gesagt, es	Kann sich Hilfe suchen und sich entschuldigen	K163: Negative Einschätzung der neuen Regeln - Keine Veränderung durch die neuen Regeln - Anfänglich positiv gegenüber neuen Regeln, helfen aber nicht mehr
					K164: Hilfesuchend bei Problemen - Findet bei Streit Hilfe im

			war nur unabsichtlich (-), ich wollt es nicht, ich wollt ihr nur sagen, es tut mir leid du darfst mitspielen.		Freundeskreis
C/5	127 - 129	12	I: Ja und wer sind die Kinder die nicht mitspielen dürfen (?) z.B.? C: Die S. z.B. oder die M.. & Sie will immer mit mir alleine spielen ('), aber ich will mit andere und sie sagt nein (-), wenn sie mitspielt dann spiel ich nicht.	Erlebt und schließt Kinder vom Spielen aus	K165: Empathie - Kann sich in andere hinein fühlen und darauf positiv reagieren - Kann Kind trösten
C/5	155 - 162	13	I: Und ich hab ja gehört (-) ihr habts so Regeln aufgestellt? C: Ja, ja so Regeln aufgestellt (-). Da hat alles super gelaufen. Wir haben auch so ein Catch Glas ('), wer catcht muss 5 Euro rein werfen und da war nichts drinnen (') und die haben sich eh gut behalten. I: Also hats was gebracht? C: Mhm (-), ja schon I: Und jetzt, warum glaubst bringts jetzt nichts mehr? C: Naja, in letzter Zeit sind die Buben so komisch drauf (-) und das find ich schon nicht...	Anfänglich positiv gegenüber neuen Regeln, helfen aber nicht mehr	K166: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann sich Hilfe suchen und sich entschuldigen K167: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Erlebt und schließt Kinder vom Spielen aus K168: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind erlebt körperliche Übergriffe
C/5	165 - 168	14	C: Loswerden will ich, wenn der M., nicht immer sagt und wenn er mich an den Seitenteilen angreift... I: Wo greift der dich an? C: Da und da hinten (-) das will ich nicht (sicher).	Kind erlebt körperliche Übergriffe	
C/6	24 - 27	1	J: Ehm,... mit N. manchmal, aber... mim B. I: Mhm... und gibt's jetzt Kinder mit denen du nicht mehr spielst (?), seit wir das letzte Mal geplaudert haben? J: Mmh.	Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	K169: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr
C/6	28 - 33	2	I: Nicht ok... und hast du mit irgendwem einen	Hatte keinen Streit und aufgrund	K170: Kein Streit

			Streit gehabt..(?), ah.. in der großen Pause? J: Nein. I: Nicht ok (-). Wie ist das denn jetzt (?), habts ihr jetzt weniger Streit oder, oder..... J: Weniger. I: Weniger? Ok ('), warum glaubst ist das so? J: Weil wir Regeln aufgestellt haben.	der Regeln gibt es jetzt weniger Streit	- Hatte keinen Streit und aufgrund der Regeln gibt es jetzt weniger Streit - Hat keinen Streit beobachtet - Mischt sich nicht in Streit ein K171: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Hatte keinen Streit und aufgrund der Regeln gibt es jetzt weniger Streit - Regeln helfen und Kind fühlt sich wohler K172: Ausdruck positiver Gefühle - Regeln helfen und Kind fühlt sich wohler K173: Erkennen der Karten - Interpretiert Karte und kann sich hineinfühlen K174: Empathie - Interpretiert Karte und kann sich hineinfühlen - Merkt wenn ein anderes Kind traurig ist und reagiert darauf positiv
C/6	34 - 37	3	I: Aha (-) super und bringen die was die Regeln? J: Ja. I: Aha ok.. und glaubst du J., fühlts ihr...(h) eh fühlst du dich jetzt wohler in der Schule? J: Ja.	Regeln helfen und Kind fühlt sich wohler	
C/6	38 - 43	4	I: Aha super (-), das ist toll. Ehm.. hast irgendwen beobachtet, der gestritten hat... also jetzt nicht du persönlich, aber irgendwer anderer? J: (schüttelt den Kopf) I: Nicht ok und wenn jetzt... wenn du merkst da gibt's einen Streit, was hilft dir denn dann... ehm in der großen Pause? J: Dass sie nicht mehr streiten!	Hat keinen Streit beobachtet	
C/6	44 - 47	5	I: Dass nicht mehr gestritten wird (-), aber wenn sie jetzt zum Beispiel doch einmal ein Streit entsteht (?), das kann ja passieren (-), was hilft dir denn da, was... (h) was machst denn dann, damits dir besser geht. J: Also (-), ich lass sie streiten.	Mischt sich nicht in Streit ein	
C/6	65 - 68	6	I: Schau mal da sind die zwei (-), der stoßt den einen, wie glaubst wie geht's denen? J: Dem (-) geht's gut und dem (-) geht's schlecht. I: Mhm, schau mal auf dem sein Gesicht, wie ist denn der da? J: Erstaunt (,).	Interpretiert Karte und kann sich hineinfühlen	

C/6	73 - 75	7	I: Ja ich glaub auch (-), ich glaub auch.. schau mal, da.. das Kind, das spielt alleine, wie fühlt sich das Kind. J: Einsam!	Interpretiert Karte und kann sich hinein fühlen	
C/6	82 - 86	8	I: Wie ist denn das, wenn du spielst mit jemanden und der... ein anderer darf nicht mitspielen (?), merkst du dann, dass der Andere traurig ist oder merkst du das nicht? J: Merke ich (,). I: Merkst du (,), und was machst du dann? J: Mitspielen lassen.	Merkt wenn ein anderes Kind traurig ist und reagiert darauf positiv	
C/7	18 - 22	1	I: Nicht? Ok (-), ehm.. wennst jetzt mal so drüber nachdenkst (-), hast du mit jemanden gestritten (?) in letzter Zeit von der Fam. B oder Fam. C.? U: Mit P. I: Aha (-), was ist denn passiert? U: Er schimpft so.	Hat mit anderem Kind gestritten, weil dies so viel schimpft	
C/7	23 - 26	2	I: Aha, und wie hast du dich gefühlt? U: Grantig (,). I: Und wütend kann man auch sagen? U: (nickt)	Wird grantig und wütend, wenn es geschimpft wird	K175: Streit - Hat mit anderem Kind gestritten, weil dieses so viel schimpft - Hat Streit im Freundeskreis
C/7	29 - 34	3	I: Mhm.. ok. Ehm gibt's jetzt auch Kinder mit denen du nicht mehr spielst in der großen Pause? U: Ja T, P, & D. T, & D. D, & R. I: Aha und wieso ist das so glaubst? U: Sie schießen... (h) ah... sie kann nicht Fußball spielen. Sie spielen (h)... Sie spielen aber sie spielen.. 10 Minuten, dann gehen sie weg.	Spielt mit einigen Kindern nicht mehr, weil sie nicht gut Fußball spielen	K176: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Hat mit anderem Kind gestritten, weil dieses soviel schimpft K177: Ausdruck negativer Gefühle - Wird grantig und wütend, wenn es geschimpft wird - Fühlt sich nicht wohl beim Streit mit Freunden
C/7	46 - 49	4	I: Nicht ok (-), ah was hilft dir denn, wenn du in der großen Pause streitest? U: P.. I: Der P. (-) der unterstützt dich dann?	Sucht sich Hilfe bei einem Freund, wenn es Streit gibt	K178: Abneigung anderer Kinder - Spielt mit einigen Kinder nicht mehr, weil sie nicht

			U: Ja.		gut Fußball spielen
C/7	50 - 55	5	I: Streitet der dann mit (-), oder? Oder sagt er: „beruhig dich!“? U: Er streitet mit (.). I: Er streitet auch (?). U: Ich streite mit P..... I: Er hält dann aber trotzdem zu dir? U: (nickt).	Hat Streit im Freundeskreis	K179: Hilfesuchend bei Problemen - Sucht sich Hilfe bei einem Freund, wenn es Streit gibt
C/7	56 - 57	6	I: Aha ok,.. und glaubst du U... habt ihr jetzt weniger Streit in der Pause? U: Weniger.	Glaubt es gibt weniger Streit	K180: Soziales Netzwerk - Sucht sich Hilfe bei einem Freund, wenn es Streit gibt
C/7	62 - 66	7	I: Weißt du nicht (?). Mhm,.. glaubst du fühlts ihr euch jetzt wohler, gleich wohl oder schlechter, als wie ma das letzte Mal gesprochen haben? U: Schlecht... na gut. I: Gleich wohl? U: Gleich wohl.	Fühlt sich gleich wohl wie beim letzten Interview	K181: Kein Streit - Glaubt es gibt weniger Streit
C/7	69 - 71	8	U: Es ist wenig (h)... so Pause (h)... es sind nur 15 Minuten (h)... wenig. I: Das ist wenig... mhm... und wann fühlst dich da besonders wohl? Was muss da passieren?	Pause zu kurz	K182: Regeländerung - Fühlt sich gleich wohl wie beim letzten Interview
C/7	75 - 78	9	I: Mhm (-) und wann geht's dir nicht so gut? U: Ich streite mit P. I: Ok (sicher). Streitet ihr oft? Du und der P.? U: Ja (-). Manchmal.	Fühlt sich nicht wohl beim Streit mit Freunden	K183: Negative Einschätzung der Pausensituation - Pause zu kurz
C/7	81 - 85	10	I: Aha... mhm (-), ich habe gehört von der Annabella, ihr habts da so Regeln (') jetzt so... U: Ja wegen Schlägerei (-), ein Glas hamma ma, wer macht 5 Euro (h)... (h) 10 Cent... dann kann man nicht Eis essen (-), dann Lehrerin ist. I: Und glaubst bringt das was diese Regeln? U: Ja.	Findet, dass Regeln helfen	K184: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet, dass Regeln helfen
C/8	21 - 23	1	I: Nicht, ok. Hast du mit irgendwem von der	Kind hatte keinen Streit, war	K185: Kein Streit

			Fam. B oder Fam. C gestritten? Oder warst du wütend (-) oder traurig? P: (schüttelt den Kopf)	nicht wütend oder traurig	- Kind hatte keinen Streit, war nicht wütend oder traurig
C/8	24 - 27	2	I: Nein (-). Ehm, mit wem spielst du jetzt in der großen Pause? P: Alle (-).. spielen. I: Mit allen spielst du (?), ok,.. also es gibt (h)... gibt's keine mehr, mit denen du nicht spielst? P: Mmh.	Spielt mit allen Kindern	K186: Keine negativen Gefühle - Kind hatte keinen Streit, war nicht wütend oder traurig
C/8	28 - 29	3	I: Mhm ok.., hast du kürzlich Streit ghabt in der großen Pause? P: Nein.	Hatte keinen Streit	K187: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern
C/8	30 - 35	4	I: Auch nicht (-). Oder hast wen beobachtet, der gstritten hat? P: Ja Ö. und U. I: Aha (-). Ok (') und was haben die gemacht, die zwei? P: Hauen mit Faust (h).... Bauch hauen. I: Uh das ist aber brutal. Gell? P: Ja.	Hat zwei schlagende Kinder beobachtet	K188: Beobachten von physischer Gewalt - Hat zwei schlagende Kinder beobachtet K189: Negativer Umgang mit Herausforderungen
C/8	36 - 39	5	I: Was hilft dir denn P., wennst... (h) ah, wenn du streitest in der großen Pause? Was hilft dir denn dann, was du machen kannst (?), damits besser wird? Was tust denn (?), was hilft dir da? P: Ich nicht weiß.	Weiß keinen Umgang mit Problemen	- Weiß keinen Umgang mit Problemen - Kann mit Kindern mitfühlen, die nicht mitspielen dürfen, weiß aber keinen Umgang
C/8	42 - 45	6	I: Weißt nicht ok.., ehm wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen Pause? P: Fußballspielen. I: Beim Fußballspielen ok (-), ehm und wann geht's dir nicht gut? P: R. immer Foul (') machen mim Bein.	Spielt gerne Fußball, mag es nicht gefault zu werden	K190: Ausdruck negativer Gefühle - Spielt gerne Fußball, mag es nicht gefault zu werden
C/8	46 - 49	7	I: Mhm (-). Du P., (') glaubst du, dass ihr jetzt weniger Streits habts (-), in der großen Pause? P: Nein.	In der Streithäufigkeit kein Unterschied zu bisher	K191: Streit - In der Streithäufigkeit kein

			I: Nein (?), immer noch gleich wie vorher? P: Ja.		Unterschied zu bisher
C/8	61 - 65	8	I: Mhm..., wie ist denn das bei dir (?), wenn du siehst in der großen Pause (-), du merkst es darf jemand nicht mitspielen (), wie gehts denn dir dann? P: Schlecht. I: Auch schlecht (-), und was machst du dann dagegen? P: Mhm, mhm... (h) dann sitzen ich.	Kann mit Kindern mitfühlen, die nicht mitspielen dürfen, weiß aber keinen Umgang	K192: Empathie - Kann mit Kindern mitfühlen, die nicht mitspielen dürfen, weiß aber keinen Umgang
C/9	22 - 28	1	I: Ein Langos hast du gegessen? Oh sehr lecker (-). Krieg ich gleich einen Hunger ('). Wie geht's dir denn (-) zur Zeit, in der Schule? M: Gut. I: Gut (?) wieso denn? M: Weil ich...(h) heute waren wir Pappelteich.. und da haben wir gespielt. I: Ur schön (-) bei dem schönen Wetter, beim Pappelteich. M: Ja.	Kind geht es gut in der Schule	K193: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es gut in der Schule - Spielen als schönes Erlebnis - Fühlt sich wohl, wenn sich alle vertragen und gespielt wird K194: Streit - Hatte Streit mit der besten Freundin
C/9	29 - 34	2	I: Mhm toll. Und hattest du ein besonders schönes Erlebnis in letzter Zeit? M: Ja (-). I: Was denn...(?) in der Schule zum Beispiel. M: Ja da simma mal, (h) da simma... mal gespielt haben solche Dinge im Hof (-), statt im Turnsaal. Gestern im Hof (-), da war ma mit der Julia, in der ersten Stunde und mit der Daniela in der 5 und 6 Stunde.	Spielen als schönes Erlebnis	K195: Soziales Netzwerk - Spielt mit einigen Kindern in der Pause - Spielt nach wie vor mit den gleichen Kindern
C/9	35 - 38	3	I: Schön (-), da muss ma raus gehen bei dem schönen Wetter. Glaub ich gerne ('). Und wennst jetzt so drüber nachdenkst, hast du dich mit jemanden in letzter Zeit aus der Fam. B und Fam C. gestritten (?), (h).. oder wütend oder traurig,	Hatte Streit mit der besten Freundin	K196: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit K197: Positive Einschätzung der

			M: Ja einmal mit der D. (-) meine beste Freundin, die lügt mich immer, manchmal an.		neuen Regeln
C/9	39 - 40	4	I: Mhm, (-) ja. Ja ok (,). Mit welchen Kindern spielst du jetzt in der großen Pause M? M: Mhm ganz viel mit der N. (-), die wartet draußen, dann mit der D., mit der P. und mim B.	Spielt mit einigen Kindern in der Pause	- Neue Regeln helfen in Streitsituationen - Glaubt es gibt aufgrund der Regeln weniger Streit
C/9	69 - 72	5	I: Und mim B., (-) und gibt's jetzt eigentlich Kinder mit denen du nicht mehr spielst (-) in der großen Pause, oder? M: Mhm.. nein.	Spielt nach wie vor mit den selben Kindern	K198: Schimpfglas - Neue Regeln helfen in Streitsituationen
C/9	41 - 43	6	I: Mhm ok., hast du kürzlich einen Streit gehabt (?) in der großen Pause? M: Mhm.. nein.	Hatte in letzter Zeit keinen Streit	K199: Ausdruck negativer Gefühle - Fühlt sich nicht gut, wenn geschlagen oder geschimpft wird
C/9	54 - 59	7	I: Ja. Hab ich schon gehört (-).. und ehm.. was hilft dir denn in der großen Pause, wenn ihr streitet (-), wenn du streitest in der Pause, was hilft dir dann (?), was kannst machen dass dir besser geht? M: Sagen „Warum machst du so was?“ und ja.. mhm.. und wir haben da so Regeln, I: Was habts ihr? M: Regeln.	Neue Regeln helfen in Streitsituationen	K200: Empathie - Kann sich in andere Kinder hineinfühlen und sich bei Fehlern entschuldigen
C/9	61 - 62	8	M: Ja (-) wenn man so... ah... schlägt... müssen wir 10 Cent zahlen (') und die Annabella geht auch noch mit uns Eis essen.	Erklärt das Schlagglas	K201: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann sich in andere Kinder hineinfühlen und sich bei Fehlern entschuldigen
C/9	66 - 68	9	I: Na das ist super (-), das ist toll... und glaubst habts jetzt weniger Streit (?) wegen diesen Regeln? M: Ja.	Glaubt es gibt aufgrund der Regeln weniger Streit	
C/9	71 - 72	10	I: Ja (sicher)... ehm was...(h) wann fühlst dich denn besonders wohl, in der großen Pause? M: Mhm, wenn wir immer spielen miteinander (-) und uns vertragen (-). Ja....	Fühlt sich wohl, wenn sich alle vertragen und gespielt wird.	

C/9	75 - 76	11	I: Ah.., wenns kein Streit gibt. Aha super... und wann fühlst dich nicht so gut? M: Wenn wer schlägt, oder schimpft.	Fühlt sich nicht gut, wenn geschlagen oder geschimpft wird	
C/9	97 - 102	12	I: Der findest lustig offenbar (-). Und ja wie, wie ist das bei dir (?), du stoßt ja nicht glaub ich, aber wennst jemanden stoßt (-), kannst das verstehen, dass der sich nicht so gut fühlt(?), der andere? M: Ja. I: Schon und was machst du dann? M: Ich geh zu dem Kind hin und sag: „Entschuldigung“.	Kann sich in andere Kinder hineinfühlen und sich bei Fehlern entschuldigen	
C/10	22 -24	1	I: Ja ist auch ok (,), wennst das nicht sagen willst du. Ehm, du fühlst dich also momentan in der Schule nicht so wohl? T: Manchmal nur (-), manchmal nicht.	Fühlt sich manchmal in der Schule nicht wohl	K202: Ausdruck negativer Gefühle - Fühlt sich manchmal in der Schule nicht wohl K203: Ausdruck positiver Gefühle - Schönes Erlebnis war der Ausflug - Fühlt sich wohl, wenn er nicht geärgert wird und gut spielt K204: Passives Erleben physischer Gewalt - Wird geschlagen, schimpft zurück - Merkt wenn sich Kind ärgert. Wird manchmal von einem Kind geschlagen - Wird gestoßen, reagiert
C/10	25 - 29	2	I: Mhm ok.. Glaubst T., gibt's auch irgendein Erlebnis was schön war in der letzten Zeit? Was dich gefreut hat? T: Nein (-), nur einmal. I: Was war da? T: Bei Schule? Wir waren beim Pappelteich... am Mittwoch gehen wir wieder.	Schönes Erlebnis war der Ausflug	
C/10	34 - 48	3	I: Hab ich schon gehört... Antarktis oder? Mhm... hab ich schon gehört (,), hat der P. gerade erzählt... bist schon nervös?... Naja jetzt hast das ganze Wochenende zum Lernen ('), ok? Ja (-). Werd dir die Daumen drücken ok? Gut (,). Wennst einmal nachdenkst, hast mit irgendwem gestritten, aus der Fam. B und Fam. C , wost wütend warst oder sehr traurig? T: Ja jeden Tag. I: Aha (-), mhm was war denn (h), was ist denn passiert? Er hörts eh nicht (-). Auch wenn er	Wird geschlagen, schimpft zurück	

			draußen steht.... T: Ehm..., oja er wird lauschen. I: Nein er wird nicht lauschen... nein.... T: Ehm..., ehm er schlägt immer mich...! I: Er schlägt dich immer? T: Ja manchmal wenn ich... (..),(...). I: Und was tust du (?), was machst du dann? T: Naja, dann schimpf ich zurück ('), und dann geh ich und wenn er mich schlägt dann schimpf ich ihn immer.		darauf nicht K205: Verbale Reaktion auf physische Gewalt - Wird geschlagen, schimpft zurück K206: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern K207: Schlagglas - Erklärt das Schlagglas K208: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Glaubt die neuen Regeln helfen und es gibt deswegen weniger Streit
C/10	50 - 53	4	T: Mit M., R. ehm... und S. und C. und... weiß nicht. I: Und gibt's jetzt Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst ('), seit dem.., seit dem letzten Mal? Seit wir das letztes Mal plaudert haben? T: Mmh. Ich spiel mit jedem (..),(...).	Spielt mit allen Kindern	
C/10	54 - 57	5	I: Mhm und habts ihr kürzlich einen Streit gehabt, in der letzten Pause.. wieder? T: Mmh (-). Wir haben so ein Schlagglas, wenn es überfüllt, dann muss Annabella, dann muss Annabella Eis essen gehen für uns und wenn wir weniger als fünf Euro haben ('), dann muss sie uns drei, drei Kugeln Eis kaufen.	Erklärt das Schlagglas	K209: Kein Streit - Glaubt die neuen Regeln helfen und es gibt deswegen weniger Streit
C/10	58 - 61	6	I: Ok, aha und glaubst... ihr habts ja da Regeln aufgestellt,.. Hab ich gehört...! T: Mhm. I: Helfen die was in der Pause (-) und glaubst gibt's jetzt weniger Streit deswegen? T: Ja.	Glaubt die neuen Regeln helfen und es gibt deswegen weniger Streit	K210: Rückzug bei Problemen - Zieht sich aus Streitsituationen zurück K211: Probleme zu Hause - Probleme mit dem Vater
C/10	66 - 68	7	I: Was hilft dir denn (-), wenn ihr euch streitet in der großen Pause? Wenn dir das passiert (-), wenn ein Streit passiert ('), was hilft dir dann? Was kannst du dann machen? T: Einfach auseinandergehen.	Zieht sich aus Streitsituationen zurück	K212: Empathie - Merkt wenn sich Kind ärgert. Wird manchmal

C/10	71 - 74	8	I: Auseinandergehen... ok, (h) mhm, (h) ehm wann fühlst dich denn besonders wohl in der großen Pause? T: Ehm weiß ich nicht (-), wenn jemand nicht..., wenn jemand mich nicht sekkiert und... oder wenn ich gut spiele.	Fühlt sich wohl, wenn er nicht geärgert wird und gut spielt	von einem Kind geschlagen K213: Soziales Engagement - Fordert trotz Widerstand der anderen Kind, das alleine ist, zum Spielen auf
C/10	90 - 99	9	T: Mein Vater, immer nur schimpfen, ich halte das nicht mehr aus (,). I: Mhm ja... T: (..),(...) I: Mhm? T: Ich habe schon sogar Alpträume deswegen (-). I: Alpträume hast? Hast das ihm schon einmal gesagt (?), dem Papa ('), dass er nicht immer so viel schimpfen soll? T: Nein, er.. er tut trotzdem, wegen... er, er tut trotzdem wegen.. wegen (..),(...) I: Wegen der Schule? T: Ja. Er (..),(...)	Probleme mit dem Vater	
C/10	111 - 116	10	I: Mhm, wie ist denn das bei euch zum Beispiel (?) in der großen Pause, merkt's ihr das wenn sich jemand ärgert.. oder wenn jemand traurig ist? T: P. (-), weil der ist ur wütend, wenn er verliert. I: Und was machts ihr dann? T: Wir lachen (') und ich sage zum P: „Sei nicht wütend.“ Und er schlägt mich (-) manchmal (,). T. Nein ich sag einfach... die kommen zu mir (-) unabsichtlich stoßen und ich sag dann: „Ist egal.....“	Merkt wenn sich Kind ärgert. Wird manchmal von einem Kind geschlagen	
C/10	126 - 127	11	T. Nein ich sag einfach... die kommen zu mir (-) unabsichtlich stoßen und ich sag dann: „Ist egal.....“	Wird gestoßen, reagiert darauf nicht.	
C/10	149 - 150	12	T: Ich merk das (-). ich hab das gesagt ghabt: „Willst du nicht mitspielen?“ Sie hat ja gesagt und dann die anderen. „Nein!“ und dann habe	Fordert trotz Widerstand der anderen Kind, dass alleine ist, zum Spielen auf	

			ich einfach weitergespielt!		
C/11	12 - 14	1	I: Da warst noch schwimmen (?), ja bei dem Wetter gell, muss man schwimmen gehen. Ja,.. wie fühlst dich denn momentan in der Schule? N: Eh ok.	Fühlt sich ok in der Schule	K214: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich ok in der Schule
C/11	21 - 22	2	I: Auch nicht? Streitet ihr jetzt nicht mehr.., ha? N: Mmh. Ich nicht.	Kind streitet nicht	K215: Kein Streit - Kind streitet nicht - Kind hatte keinen Streit
C/11	23 - 24	3	I: Du nicht. Ok.., du sonst auch nicht (?), gibt's keine Streits? N: Ja oja.	Kind beobachtet Streit	K216: Streit - Kind beobachtet Streit
C/11	25 - 26	4	I: Ja, hast schon was beobachten können? Wer hat denn gestritten? N: P. und M.	Kind beobachtet Streit	K217: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern
C/11	34 - 35	5	I: Mit anderen auch (-). Und gibt es auch Kinder mit denen du jetzt nicht mehr spielst? N: Gibt's keine.	Spielt mit allen Kindern	K218: Rückzug bei Problemen - Würde in einer Streitsituation weggehen - Geht in Streitsituationen weg
C/11	36 - 37	6	I: Hast du mit wem kürzlich einen Streit ghabt (-), hab ich dich eh gefragt (.), aber... N: Nein.	Kind hatte keinen Streit	
C/11	38 - 41	7	I: Nicht (?), und (-) die zwei hast beobachten können? Mhm... Was hilft dir in der Pause wenn du streitest? Sagen wir mal du würdest streiten..., was würd dir dann helfen (-), was könntest dann machen? N: Ich geh einfach weg von ihm.	Würde in einer Streitsituation weggehen	K219: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet Regeln helfen
C/11	42 - 44	8	I: Gehst du weg von ihm (.), ok. Mhm. Und ich hab ja gehört (-) ihr habts da so Regeln aufgestellt, gell mit der Annabella (-), bringen die was oder nicht... N: Ja.	Findet Regeln helfen	K220: Empathie - Kann sich in andere Kinder hinein fühlen und darauf reagieren
C/11	53 - 57	9	N: Wenn ich mit jemanden streite... (-) oder so. I: Mhm ja (.), Und passiert das auch manchmal, oder?	Geht in Streitsituationen weg	K221: Regeländerung - Fühlt sich genauso wohl in der Schule wie beim ersten Interview

			N: Ja. I: Was machst dann? N: Ich geh einfach weg.		
C/11	63 -70	10	I: Mhm,.. ok und wenn du zum Beispiel spielst in der großen Pause und du bist die Gewinnerin (-) und der ist der Verlierer was glaubst wie geht's dem? N: Naja (-) schlecht. I: Kannst das verstehen, dass es dem schlecht geht? N: Ja. I: Und was tust du? N: Naja hingehen (') und dem sagen : „Hab ich mal gewonnen, nächstes Mal wirst du gewinnen“.	Kann sich in andere Kinder hineinfühlen und darauf reagieren	
C11	97 - 101	11	I: Weißt nicht (-),.. ok. Ehm.., ja glaubst du dass ihr euch jetzt wohler fühlt (') in der Schule? Als vorm letzten Mal (?), vorm ersten Mal wie wir gesprochen haben. N: Mhm... I: Oder gleich (?) & oder schlechter? N: Gleich.	Fühlt sich genauso wohl in der Schule wie beim ersten Interview	

Reduktion der Interviewkategorien

Interviews FAM. B

Fall	Kategorien	Generalisierung	Reduktion
B/1	K1: Soziales Netzwerk - Schönes Erlebnis – mit Freunden gespielt - Sucht sich Hilfe bei Freunden wenn es Streit gibt	Spielt gerne mit Freunden und findet im Freundeskreis Hilfe	K'1: Soziales Netzwerk - Spielt gerne mit Freunden und findet im Freundeskreis Hilfe - Spielt mit allen Kindern, spielen ist wichtig - Freund sind wichtig - Wäre traurig, wenn es alleine spielen müsste - Kind spielt alleine - Manche Kinder spielen alleine K'2: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es gut - Kind ist glücklich - Schönes Erlebnis in der Schule K'3: Kein Streit - Es gibt weniger Streit - Beobachtet und hat weniger Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit K'4: Umgang mit Problemen/Gewalt - Sucht sich Hilfe bei Freunden - Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft - Rückzug bei Problemen - Sucht sich Hilfe beim Bruder - Kann sich Hilfe suchen und sich entschuldigen - Weiß nicht wie es mit Problemen umgehen soll,
B/1	K2: Ausdruck positiver Gefühle - Schönes Erlebnis – mit Freunden gespielt - Es geht dem Kind immer gut in der Pause	Kind geht es gut	
B/1	K3: Kein Streit - Kein Streit in letzter Zeit - Keinen Streit beobachtet - Es gibt weniger Streit in letzter Zeit	Es gibt weniger Streit	
B/1	K4: Hilfesuchend bei Problemen - Sucht sich Hilfe bei Freunden wenn es Streit gibt	Sucht sich Hilfe bei Freunden	
B/1	K5: Empathie - Mitgefühl, wenn jemand anderer verliert - Merkt wenn jemand nicht mitspielen darf und ladet ihn ein	Merkt, wenn es anderen Kindern nicht gut geht und geht darauf ein	
B/1	K6: Ausdruck negativer Gefühle	Wut, wenn es gestoßen wird	

	- Ist wütend, wenn es gestoßen wird		- oder wie es Kindern helfen kann - Schimpft, wenn es geschlagen wird
B/1	K7: Soziales Engagement - Merkt wenn jemand nicht mitspielen darf und ladet ihn ein	Ladet ausgeschlossene Kinder zum Mitspielen ein	K'5: Empathie - Merkt, wenn es anderen Kindern nicht gut geht und geht darauf ein - Deutet Karten und kann mitempfinden - Versucht sich in andere Kinder hineinzufühlen - Andere Kinder merken nicht, wenn es einem Kind nicht gut geht - Andere Kinder merken und reagieren wenn ein Kind ausgeschlossen wird K'6: Ausdruck negativer Gefühle - Wut, wenn es gestoßen wird - Wut (Ausschluss) - Kind mag Montag nicht - Kein schönes Erlebnis in letzter Zeit in der Schule - Grantig, weil anders Kind gemein ist - Kommt nicht gern zu spät zur großen Pause - Kind fühlt sich schlecht und traurig und fühlt sich in der Pause nie wohl - Kind mag es nicht ausgelacht zu werden - Wut, wenn es geschimpft wird, mag Streit mit Freunden nicht - Pause zu kurz - Fühlt sich nicht gut, wenn es geschlagen oder geschimpft wird - Fühlt sich manchmal in der Schule nicht wohl K'7: Soziales Engagement - Ladet ausgeschlossene Kinder zum Mitspielen ein K'8: Neue Regeln
B/1	K8: Positive Einschätzung der Regeln - Regeln effektiv und hält sich daran	Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran	
B/1	K9: Einhaltung der Regeln - Regeln effektiv und hält sich daran	Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran	
B/2	K10: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es gut, ist verliebt - Fühlt sich gut in der Schule und spielt gerne	Kind geht es gut	
B/2	K11: Kein Streit - Hat sich in letzter Zeit nicht gestritten - Es gibt weniger Streit - Beobachtet weniger Kinder die streiten, raufen	Beobachtet und hat weniger Streit	
B/2	K12: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern - Spielen in der Pause wichtig	Spielt mit allen Kindern, Spielen ist wichtig	
B/2	K13: Hilfesuchend bei Problemen - Geht zur Lehrerin sollte es Streit geben	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
B/2	K14: Erkennen der Karten - Deutet Karten und kann mitempfinden	Deutet Karten und kann mitempfinden	

B/2	K15: Empathie - Deutet Karten und kann mitempfinden	Deutet Karten und kann mitempfinden	- Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran - Kann Regeln anwenden - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den neuen Regeln - Weniger Streit aufgrund der Regeln - Kind fühlt sich wohler seit den Regeln - Kind fühlt sich schlechter als beim letzten Interview - Kind hat Regeln nicht angewandt - Regeln haben nur am Anfang geholfen - Kind fühlt sich gleich wohl seit der Regeländerung - In der Streithäufigkeit kein Unterschied K'9: Karten - Deutet Karten und kann mitempfinden - Empfindet bestimmte Karten unangenehm K'10: Probleme zu Hause - Probleme mit den Eltern K'11: Physische Gewalt - Beobachtet physische Gewalt (Schläge) - Soll laut Mutter zurückschlagen - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den neuen Regeln - Erlebt physische Gewalt (Schläge) - Es gibt weniger Streit und Rauferein - Erlebt physische Gewalt (Fouls) - Kind möchte schlagen - Kind schlägt und zwickt - Beobachten von physischer Gewalt (Rauferei) - Erlebt physische Gewalt (Übergriffe) K'12: Abneigung gegen ein Kind/Kinder
B/2	K16: Probleme zu Hause - Probleme mit den Eltern	Probleme mit den Eltern	
B/3	K17: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich in der Schule gut, weil Freunde immer da sind	Kind geht es gut, weil Freunde immer da sind	
B/3	K18: Soziales Netzwerk - Fühlt sich in der Schule gut, weil Freunde immer da sind - Spielt mit allen Kindern	Spielt mit allen Kindern Freunde sind wichtig	
B/3	K19: Kein Streit - In letzter Zeit kein Streit und keine negativen Gefühle - Allgemein weniger Streit in der Pause	Beobachtet und hat weniger Streit	
B/3	K20: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet schlagende Kinder	Beobachtet physische Gewalt (Schläge)	
B/3	K21: Erkennen der Karte - Erkennen der Karte, Mitgefühl	Deutet die Karte und kann mitempfinden	
B/3	K22: Empathie - Erkennen der Karte, Mitgefühl - Bemerkt wenn Kinder nicht mitspielen dürfen	Merkt, wenn es anderen Kindern nicht gut geht	
B/4	K23: Soziales Netzwerk - Spielt mit einem Kind in der	Spielt gerne in der Pause	

	Pause - Spielt gerne Fangen in der Pause		- Abneigung gegen ein Kind (nervt) - Abneigung gegen ein Kinder (wird von diesem beschimpft) - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr
B/4	K24: Abneigung gegen ein Kind - Ist von einem Kind genervt - Ist genervt von einem Kind, fängt keinen Streit an	Abneigung gegen ein Kind (nervt)	K'13: Schimpfglas - Weniger schimpfen durch das Schimpfglas - Weniger Streit wg. SG - Weniger Streit wg. Schimpf- und Schlagglas, beide Gläser wurden in Anspruch genommen - Vor allem Schimpfglas effektiv - Beobachtet schimpfende Kinder - Schimpfglas wird übergangen K'14: Verbale Gewalt - Erlebt verbale Gewalt - Schreit im Streit - Schimpft, wenn es geschlagen wird K'15: Gefühlswürfel - Arbeitet mit dem Gefühlswürfel K'16: Psychische Gewalt - Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss) - Hat ein Kind ausgelacht - Erlebt und übt psychische Gewalt aus (Ausschluss) und wird geärgert K'17: Streit - Hatte Streit - Beobachtet Streit K'18: Schlagglas
B/4	K25: Kein Streit - Weniger Streit in der Pause - Ist genervt von einem Kind, fängt keinen Streit an	Beobachtet und hat weniger Streit	
B/4	K26: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet Pausenregeln gut und hält sich daran	Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran	
B/4	K27: Einhalten der Regeln - Findet Pausenregeln gut und hält sich daran - Kann Pausenregeln anwenden	Kann Regeln anwenden	
B/4	K28: Schimpfglas - Weniger schimpfen – Schimpfglas	Weniger schimpfen durch das Schimpfglas	
B/4	K29: Hilfesuchend bei Problemen - Geht zur Lehrerin, wenn es Probleme gibt	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
B/4	K30: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich hinein fühlen	Deutet Karten und kann mitempfinden	
B/4	K31: Ausdruck negativer Gefühle - Wäre traurig wenn es alleine spielen müsste	Wäre traurig, wenn es alleine spielen müsste	

B/5	K32: Abneigung gegen ein Kind - Mag ein Kind nicht, weil es beschimpft wird	Abneigung gegen ein Kinder (wird von diesem beschimpft)	- Weniger Streit wg. Schimpf und Schlagglas, beide Gläser wurden in Anspruch genommen - Erklärt das Schlagglas
B/5	K33: Passives Erleben verbaler Gewalt - Mag ein Kind nicht, weil es beschimpft wird - Wird beschimpft	Erlebt verbale Gewalt	
B/5	K34: Einsatz des Gefühlwürfels - Arbeitet mit dem Gefühlwürfel	Arbeitet mit dem Gefühlwürfel	
B/5	K35: Angriff in Gewaltsituationen - Soll laut Mutter zurückschlagen wenn es geschlagen wird - Fehlende Empathie	Soll laut Mutter zurückschlagen	
B/5	K36: Keine Empathie - Soll laut Mutter zurückschlagen wenn es geschlagen wird. Fehlende Empathie	Soll laut Mutter zurückschlagen	
B/5	K37: Soziales Netzwerk - Spielt gern mit Freunden	Spielt gern mit Freunden	
B/5	K38: Kein Streit - Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt	Es gibt weniger Streit	
B/5	K39: Erkennen der Karten - Kann Karten interpretieren und sich in Situationen hinein fühlen	Deutet Karten und kann mitempfinden	
B/5	K40: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich in Situationen	Deutet Karten und kann mitempfinden	

	hineinfühlen		S.O.
B/5	K41: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Wird vom Spielen ausgeschlossen, ist wütend darüber	Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss)	
B/5	K42: Ausdruck negativer Gefühle - Wird vom Spielen ausgeschlossen, ist wütend darüber	Wut (Ausschluss)	
B/6	K43: Ausdruck positiver Gefühle - Kind ist glücklich - Kind ist glücklich, zeigt dies mit dem Gefühlswürfel - Kein besonders schönes Erlebnis in der Schule	Kind ist glücklich	
B/6	K44: Einsatz des Gefühlswürfel - Kind ist glücklich, zeigt dies mit dem Gefühlswürfel	Arbeitet mit dem Gefühlswürfel	
B/6	K45: Soziales Netzwerk - Spielt mit den gleichen Freunden - Sucht sich bei Streit Hilfe im Freundeskreis - Freunde stehen ihm bei	Spielt gerne mit Freunden und findet im Freundeskreis Hilfe	
B/6	K46: Streit - Hatte kürzlich Streit	Hatte Streit	
B/6	K47: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den Regeln	Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den neuen Regeln	
B/6	K48: Passives Erleben von physischer Gewalt	Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den neuen Regeln	

	- Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den Regeln		S.O.
B/6	K49: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den Regeln - Weniger Streit	Beobachtet und wird weniger geschlagen seit den neuen Regeln	
B/6	K50: Kein Streit - Weniger Streit	Es gibt weniger Streit	
B/6	K51: Hilfesuchend beim Problemen - Sucht sich bei Streit Hilfe im Freundeskreis	Sucht sich Hilfe bei Freunden	
B/6	K52: Erkennen der Karten - Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen	Deutet Karten und kann mitempfinden	
B/6	K53: Empathie - Interpretiert Karten und kann sich hineinfühlen - Bemerkt, wenn ein Kind ausgeschlossen wird und kann sich hineinfühlen	Deutet Karten und kann mitempfinden, bemerkt, wenn ein Kind ausgeschlossen wird	
B/7	K54: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich supergut in der Schule	Kind geht es gut	
B/7	K55: Streit - Hat sich gestritten - Hatte nur mit einem Kind Streit und reagierte mit Schreien	Hatte Streit	
B/7	K56: Passives Erleben physischer Gewalt	Erlebt physische Gewalt (Schläge)	

	- Wird geschlagen		S.O.
B/7	K57: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit einigen Kindern nicht, weil sie diese nicht mag	Abneigung gegen einige Kinder	
B/7	K58: Kein Streit - Es gibt weniger Streit - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln	Es gibt weniger Streit	
B/7	K59: Schimpfglas - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln	Weniger Streit wg. SG	
B/7	K60: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Weniger Streit wegen Schimpfglas und Regeln - Regeln helfen	Weniger Streit wegen Regeln, Regeln effektiv	
B/7	K61: Aktives Ausüben verbaler Gewalt - Hatte nur mit einem Kind Streit und reagierte mit Schreien	Schreit im Streit	
B/7	K62: Erkennen der Karten - Interpretiert Karten und kann sich hinein fühlen	Deutet Karten und kann sich hinein fühlen	
B/7	K63: Empathie - Interpretiert Karten und kann sich hinein fühlen	Deutet Karten und kann sich hinein fühlen	
B/8	K64: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich supergut in der Schule - Fühlt sich wohler seit den Regeln - Fühlt sich beim Spielen	Kind geht es gut	

	glücklich - Es geht ihm immer gut		S.O.
B/8	K65: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit - Es gibt weniger Streit und Rauferein seit den Regeln	Beobachtet und hat weniger Streit	
B/8	K66: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	Abneigung gegen Kinder	
B/8	K67: Kein Beobachten von physischer Gewalt - Es gibt weniger Streit und Rauferein seit den Regeln	Es gibt weniger Streit und Rauferein	
B/8	K68: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Es gibt weniger Streit und Rauferein seit den Regeln - Hält sich an Regeln und diese helfen - Fühlt sich wohler seit den Regeln	Es gibt weniger Streit und Rauferein. Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran Kind fühlt sich wohler seit den Regeln	
B/8	K69: Regeln werden eingehalten - Hält sich an Regeln und diese helfen	Regeln sind effektiv und Kind hält sich daran	
B/8	K70: Hilfesuchend bei Problemen - Würde bei Streit die Lehrerin holen	Sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	
B/8	K71: Erkennen von Karten - Interpretiert die Karte und kann sich einfühlen	Deutet die Karten und kann sich einfühlen	
B/8	K72: Empathie - Interpretiert die Karte und kann sich hineinfühlen	Deutet die Karten und kann sich einfühlen Versucht sich in andere Kinder	

	- Versucht sich in Kinder einzufühlen	einzufüheln	S.O.
B/8	K73: Beobachten von physischer Gewalt - Beobachtet schlagendes Kind und wird geschlagen	Beobachten und Erleben von physischer Gewalt (Schläge)	
B/8	K74: Passives Erleben von physischer Gewalt - Beobachtet schlagendes Kind und wird geschlagen	Beobachten und Erleben von physischer Gewalt (Schläge)	
B/9	K75: Einsatz des Gefühlswürfel: - Zeigt am Gefühlswürfel, dass es ein schönes Wochenende hatte	Arbeitet mit dem Gefühlswürfel	
B/9	K76: Ausdruck positiver Gefühle - Zeigt am Gefühlswürfel, dass es ein schönes Wochenende hatte - Fühlt sich gut in der Schule, hatte ein schönes Erlebnis	Kind geht es gut	
B/9	K77: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen den neuen Regeln, der Schimpfglas und dem Schlagglas	Weniger Streit	
B/9	K78: Schimpfglas - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen der neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas	Weniger Streit wg. Schimpf- und Schlagglas, beide Gläser wurden in Anspruch genommen	

	- Beide Gläser wurden in Anspruch genommen		S.O.
B/9	K79: Schlagglas - Glaubt, dass es weniger Streit gibt, wegen der neuen Regeln, dem Schimpfglas und dem Schlagglas - Beide Gläser wurden in Anspruch genommen	Weniger Streit wg. Schimpf- und Schlagglas, beide Gläser wurden in Anspruch genommen	
B/9	K80: Rückzug aus Gewaltsituationen - Wenn ein Streit entstünde, würde Kind weglaufen	Rückzug bei Problemen	
B/9	K81: Ausdruck negativer Gefühle - Kind mag den Montag nicht	Kind mag Montag nicht	
B/9	K82: Empathie - Merkt wenn es einem Kind nicht gut geht. - Kann Karten interpretieren und sich hinein fühlen	Kind merkt wenn es einem anderen Kind nicht gut geht und es kann Karten interpretieren und sich einfühlen	
B/9	K83: Erkennen der Karten - Merkt wenn es einem Kind nicht gut geht. Kann Karten interpretieren und sich hinein fühlen	Deutet Karten und kann sich hinein fühlen	
B/9	K84: Fehlende Empathie anderer - Andere merken nicht, wenn es einem Kind nicht gut geht	Andere Kinder merken nicht, wenn es einem Kind nicht gut geht	
B/9	K85: Soziales Engagement - Fragt allein spielendes Kind ob es mit ihm spielen kann	Ladet ausgeschlossenes Kind zum Spielen ein	

B/10	K86: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es in der Schule gut - Fühlt sich beim Spielen glücklich	Kind geht es Gut, Spielen wichtig	s.o.
B/10	K87: Ausdruck von Gefühlen - Hat in letzter Zeit kein schönes Erlebnis in der Schule gehabt.	Kein schönes Erlebnis in letzter Zeit in der Schule	
B/10	K88: Streit - Hatte in letzter Zeit Streit mit einem Kind, da dieses nervt	Hatte Streit	
B/10	K89: Wenig Streit - Hat jetzt weniger Streit	Es gibt weniger Streit	
B/10	K90: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karten - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	Deutet Karten und kann sich hineinfühlen	
B/10	K91: Empathie - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	Deutet Karten und kann sich hineinfühlen	
B/11	K92: Einsatz des Gefühlswürfels - Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist	Einsatz des Gefühlswürfels	
B/11	K93: Ausdruck negativer Gefühle - Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist	Grantig, weil anders Kind gemein	
B/11	K94: Beobachten von psychischer Gewalt	Grantig, weil anders Kind gemein	

	- Kind zeigt am Gefühlswürfel, dass es grantig ist, weil ein anderes Kind gemein ist		S.O.
B/11	K95: Soziales Netzwerk - Spielt mit den gleichen Kinder	Spielt mit den gleichen Kindern	
B/11	K96: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit	Hatte in letzter Zeit keinen Streit	
B/11	K97: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	Deutet die Karten und kann sich einfühlen	
B/11	K98: Empathie - Interpretiert die Karten und kann sich hineinfühlen	Deutet die Karten und kann sich einfühlen	
B/12	K99: Ausdruck positiver Gefühle - Kann sich an ein schönes Erlebnis in der Schule erinnern	Schönes Erlebnis in der Schule	
B/12	K100: Kein Streit - Hat das Gefühl, dass es weniger Streit gibt	Es gibt weniger Streit	
B/12	K101: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	
B/12	K102: Streit - Kind hatte Streit	Hatte Streit	
B/12	K103: Rückzug bei Streit - Zieht sich im Streit zurück	Rückzug bei Streit/Problemen	
B/12	K104: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet, dass Regeln helfen, vor allem das Schimpfglas	Regeln helfen	

B/12	K105: Schimpfglas - Findet, dass Regeln helfen, vor allem das Schimpfglas	Vor allem Schimpfglas effektiv	s.o.
B/12	K106: Ausdruck negativer Gefühle - Kommt nicht gern zu spät zur großen Pause	Kommt nicht gern zu spät zur großen Pause	
B/12	K107: Erkennen der Karten - Interpretiert die Karte und kann sich teilweise einfühlen	Deutet Karten und kann sich hineinfühlen	
B/12	K108: Empathie - Interpretiert die Karte und kann sich teilweise einfühlen - Kann sich in alleinspielendes Kind einfühlen und würde es zum Spielen auffordern	Merkt wenn anderes Kind sich nicht wohlfühlt, deutet Karten und kann sich hineinfühlen	
B/12	K109: Soziales Engagement - Kann sich in alleinspielendes Kind einfühlen und würde es zum Spielen auffordern	Ladet ausgeschlossene Kinder zum Mitspielen ein	

C/1	K110: Ausdruck negativer Gefühle - Kind fühlt sich schlecht und traurig - Fühlt sich in der Pause nie wohl - Empfindet bestimmte Karten unangenehm	Kind fühlt sich schlecht und traurig und fühlt sich in der Pause nie wohl	s.o.
C/1	K111: Kein Streit - Kind hatte keinen Streit - Kind hat das Gefühl, dass es weniger Streit aufgrund des Schlagglases gibt - Hat das Gefühl es gibt weniger Streit, aber nicht viel weniger	Kind hatte keinen Streit, es gibt weniger Streit	
C/1	K112: Positive Einschätzung der Regeln - Kind schätzt, dass die Regeln helfen	Regeln helfen	
C/1	K113: Pause allein verbringend - Kind spielt alleine - Kind spielt nicht mehr, weil es von einem anderen gefault wird	Kind spielt alleine. Kind spielt mit manchen Kindern nicht mehr (efault)	
C/1	K114: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind spielt nicht mehr, weil es von einem anderen gefault wird	Erlebt physische Gewalt (Fouls)	
C/1	K115: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Kind wird vom Spielen ausgeschlossen	Erlebt psychische Gewalt (Ausschluss)	
C/1	K116: Hilfesuchend bei Problemen	Sucht sich Hilfe beim Bruder	

	- Holt sich beim Bruder Unterstützung wenn es Probleme gibt		S.O.
C/1	K117: Negative Einschätzung der Pausensituation - Fühlt sich in der Pause nie wohl - Fühlt sich schlechter als beim letzten Interview	Kind fühlt sich schlechter als beim letzten Interview Fühlt sich in der Pause nie wohl	
C/1	K118: Soziales Netzwerk - Spielt mit anderen Kindern	Spielt mit anderen Kindern	
C/1	K119: Empathie - Merkt, wenn anderes Kind nicht mitspielen darf und lädt es ein	Merkt wenn es anderen Kind nicht gut geht und geht darauf ein	
C/1	K120: Soziales Engagement - Merkt, wenn anderes Kind nicht mitspielen darf und lädt es ein	Lädt ausgeschlossene Kinder zum Mitspielen ein	
C/1	K121: Erkennen der Karten - Empfindet bestimmte Karten unangenehm	Empfindet bestimmte Karten unangenehm	
C/2	K122: Ausdruck positiver Gefühle - Kind fühlt sich im Moment gut - Kind fühlt sich in der Pause immer wohl - Kind fühlt sich seit dem ersten Interview besser	Kind geht es gut und fühlt sich in der Pause immer wohl und wohler als beim letzten Interview	
C/2	K123: Kein Streit - Hatte selbst keinen Streit und findet es gibt weniger Streit	Hatte keinen Streit und findet es gibt weniger Streit	
C/2	K124: Soziales Netzwerk	Spielt mit allen Kindern	

	- Spielt mit Kindern in der Pause - Spielt mit allen Kindern		S.O.
C/2	K125: Streit - Hatte Streit mit einem Kind	Hatte Streit	
C/2	K126: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind wurde geschlagen	Erlebt physische Gewalt (Schläge)	
C/2	K127: Positive Einschätzung der Pausensituation - Kind fühlt sich in der Pause immer wohl	Kind fühlt sich wohl	
C/2	K128: Empathie - Kann sich in andere einfühlen und darauf positiv reagieren	Merkt wenn es anderen nicht gut geht und kann darauf eingehen	
C/2	K129: Soziales Engagement - Kann sich in andere einfühlen und darauf positiv reagieren - Fordert Kinder zum Mitspielen auf - Kind fällt auf, wenn jemand ausgeschlossen wird	Merkt wenn es anderen nicht gut geht und kann darauf eingehen. Fordert ausgeschlossene Kinder zum Mitspielen auf	
C/2	K130: Pause allein verbringend - Wenig Kinder spielen alleine	Manche Kinder spielen alleine	
C/2	K131: Empathie anderer Kinder - Kind durfte nicht mitspielen, anderes reagierte darauf und hat ihn eingeladen	Andere Kinder merken und reagieren wenn ein Kind ausgeschlossen wird	
C/3	K132: Ausdruck positiver Gefühle - Hatte ein schönes Erlebnis	Kind geht es gut, hatte ein schönes Erleben in der Schule	

	in der Schule - Fühlt sich in der Pause gut		S.O.
C/3	K133: Kein Streit - Gefühl, dass es weniger Streit gibt, verweist auf das Schlagglas	Weniger Streit	
C/3	K134: Schlagglas - Gefühl, dass es weniger Streit gibt, verweist auf das Schlagglas	Weniger Streit wg. dem Schlagglas	
C/3	K135: Pause allein verbringend - Spielt alleine	Kind spielt alleine	
C/3	K136: Beobachten von verbaler Gewalt - Kind beobachtet schimpfende Kinder, die sich nicht an das Schimpfglas halten	Beobachtet schimpfende Kinder	
C/3	K137: Schimpfglas - Kind beobachtet schimpfende Kinder, die sich nicht an das Schimpfglas halten	Schimpfglas wird übergangen	
C/3	K138: Rückzug bei Problemen - Geht in Streitsituationen weg	Rückzug bei Problemen	
C/3	K139: Regeln nicht eingehalten - Hat Regeln nicht angewandt	Kind hat Regeln nicht angewandt	
C/3	K140: Erkennen der Karten - Kann Karten interpretieren und sich einfühlen, auch wenn es nicht die gleichen Gefühle hätte	Deutet Karten und kann mitempfinden	

C/3	K141: Empathie - Kann Karten interpretieren und sich einfühlen, auch wenn es nicht die gleichen Gefühle hätte	Deutet Karten und kann mitempfinden	s.o.
C/4	K142: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Hat ein Kind ausgelacht	Hat ein Kind ausgelacht	
C/4	K143: Pause allein verbringend - Spielt manchmal alleine	Spielt alleine	
C/4	K144: Soziales Netzwerk - Spielt mit anderen Kindern	Spielt mit anderen Kindern	
C/4	K145: Abneigung gegen Kinder - Ist von manchen Kindern genervt und spielt mit diesen nicht	Abneigung gegen ein Kind (nervt)	
C/4	K146: Kein Streit - Hat keinen Streit beobachtet - Es gibt weniger Streit und Prügeleien aufgrund des Schlagglases und Schimpfglases	Es gibt weniger Streit	
C/4	K147: Schlagglas - Es gibt weniger Streit und Prügeleien aufgrund des Schlagglases und Schimpfglases	Weniger Streit wegen dem Schlagglas	
C/4	K148: Schimpfglas - Es gibt weniger Streit und Prügeleien wegen dem Schlagglas und Schimpfglas	Weniger Streit wegen dem Schimpfglas	

C/4	K149: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen - Kann mit Regeln etwas anfangen (wg Lehrerin)	Regeln sind effektiv	S.O.
C/4	K150: Beobachten von physischer Gewalt - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auch	Beobachtet physische Gewalt (Schläge)	
C/4	K151: Gewaltpotential - Regeln helfen, Kind möchte aber trotzdem schlagen, andere Kinder schlagen auch	Kind möchte schlagen	
C/4	K152: Aktives Ausüben physischer Gewalt - Kind schlägt und zwick	Kind schlägt und zwick	
C/4	K153: Ausdruck negativer Gefühle - Mag es nicht ausgelacht zu werden	Kind mag es nicht ausgelacht zu werden	
C/4	K154: Empathie - Kann am Gesicht eines anderen Kindes erkennen, dass es ihm nicht gut geht	Merkt, wenn es anderen Kindern nicht gut geht	
C/5	K155: Ausdruck negativer Gefühle - Fühlt sich im Moment nicht wohl in der Schule, weil es von anderen Kindern geärgert wird - Kind ist traurig, wenn es	Kind fühlt sich nicht wohl, ist traurig	

	nicht gemocht und ausgeschlossen wird		S.O.
C/5	K156: Passives Erleben von psychischer Gewalt - Fühlt sich im Moment nicht wohl in der Schule, weil es von anderen Kindern geärgert wird - Kind ist traurig, wenn es nicht gemocht und ausgeschlossen wird - Erlebt und schließt Kinder vom Spielen aus	Erlebt und übt psychische Gewalt aus (Ausschluss) und wird geärgert	
C/5	K157: Ausdruck positiver Gefühle - Findet spielen mit ihren Freundinnen schön	Spiele mit Freunden	
C/5	K158: Soziales Netzwerk - Findet spielen mit ihren Freundinnen schön - Spielt mit allen Kindern - Findet bei Streit Hilfe im Freundeskreis	Spiele mit allen Kindern und findet Hilfe im Freundeskreis	
C/5	K159: Kein Streit - Hatte keinen Streit	Hatte keinen Streit	
C/5	K160: Streit - Kind hat Streit und Rauferei beobachtet	Hatte Streit	
C/5	K161: Beobachten von physischer Gewalt - Kind hat Streit und Rauferei beobachtet	Beobachten von physischer Gewalt (Rauferei)	
C/5	K162: Negative Einschätzung der neuen Regeln - Keine Veränderung durch	Regeln haben nur am Anfang geholfen	

	die neuen Regeln - Anfänglich positiv gegenüber neuen Regeln, helfen aber nicht mehr		S.O.
C/5	K163: Hilfesuchend bei Problemen - Findet bei Streit Hilfe im Freundeskreis	Findet Hilfe bei Freunden	
C/5	K164: Empathie - Kann sich in andere hinein fühlen und darauf positiv reagieren - Kann Kind trösten	Kann sich in andere hinein fühlen und darauf reagieren	
C/5	K165: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann sich Hilfe suchen und sich entschuldigen	Kann sich Hilfe suchen und sich entschuldigen	
C/5	K166: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - Erlebt psychische Gewalt und schließt Kinder vom Spielen aus	Erlebt und schließt Kinder aus	
C/5	K167: Passives Erleben von physischer Gewalt - Kind erlebt körperliche Übergriffe	Erlebt physische Gewalt (Übergriffe)	
C/6	K168: Abneigung gegen Kinder - Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	Spielt mit manchen Kindern nicht mehr	
C/6	K169: Kein Streit - Hatte keinen Streit und aufgrund der Regeln gibt es jetzt weniger Streit - Hat keinen Streit	Hatte keinen Streit, beobachtet weniger Streit	

	beobachtet - Mischt sich nicht ein bei Streit ein		S.O.
C/6	K170: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Hatte keinen Streit und aufgrund der Regeln gibt es jetzt weniger Streit - Regeln helfen und Kind fühlt sich wohler	Weniger Streit aufgrund der Regeln, Kind fühlt sich wohler	
C/6	K171: Ausdruck positiver Gefühle - Regeln helfen und Kind fühlt sich wohler	Regeln sind effektiv, Kind fühlt sich wohler	
C/6	K172: Erkennen der Karten - Interpretiert Karte und kann sich einfühlen	Deutet Karten und kann sich hineinfühlen	
C/6	K173: Empathie - Interpretiert Karte und kann sich einfühlen - Merkt wenn ein anderes Kind traurig ist und reagiert darauf positiv	Deutet Karten und kann sich hineinfühlen, merkt wenn es anderen Kind nicht gut geht und reagiert darauf	
C/7	K174: Streit - Hat mit anderem Kind gestritten, weil dieses viel schimpft - Hat Streit im Freundeskreis	Hatte Streit	
C/7	K175: Passives Erleben von verbaler Gewalt - Hat mit anderem Kind gestritten, weil dieses viel schimpft	Erlebt verbale Gewalt	
C/7	K176: Ausdruck negativer Gefühle - Wird grantig und wütend,	Wut, wenn es geschimpft wird, mag Streit mit Freunden nicht	

	wenn es geschimpft wird - Fühlt sich nicht wohl beim Streit mit Freunden		S.O.
C/7	K177: Abneigung anderer Kinder - Spielt mit einigen Kindern nicht mehr, weil sie nicht gut Fußball spielen	Spielt mit einigen Kindern nicht mehr	
C/7	K178: Hilfesuchend bei Problemen - Sucht sich Hilfe bei einem Freund, wenn es Streit gibt	Sucht sich Hilfe bei Freunden	
C/7	K179: Soziales Netzwerk - Sucht sich Hilfe bei einem Freund, wenn es Streit gibt	Sucht sich Hilfe bei Freunden	
C/7	K180: Kein Streit - Glaubt es gibt weniger Streit	Weniger Streit	
C/7	K181: Regeländerung - Fühlt sich gleich wohl wie beim letzten Interview	Kind fühlt sich gleich wohl seit der Regeländerung	
C/7	K182: Negative Einschätzung der Pausensituation - Pause zu kurz	Pause zu kurz	
C/7	K183: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet, dass Regeln helfen	Regeln sind effektiv	
C/8	K184: Kein Streit - Kind hatte keinen Streit, war nicht wütend oder traurig	Hatte keinen Streit oder negative Gefühle	
C/8	K185: Keine negativen Gefühle - Kind hatte keinen Streit, war nicht wütend oder traurig	Hatte keinen Streit oder negative Gefühle	
C/8	K186: Soziales Netzwerk	Spielt mit allen Kindern	

	- Spielt mit allen Kindern		S.O.
C/8	K187: Beobachten von physischer Gewalt - Hat zwei schlagende Kinder beobachtet	Beobachtet physische Gewalt (Schläge)	
C/8	K188: Negativer Umgang mit Herausforderungen - Weiß keinen Umgang mit Problemen - Kann mit Kindern mitfühlen, die nicht mitspielen dürfen, weiß aber keinen Umgang	Weiß nicht wie es mit Problemen umgehen soll oder wie es Kindern helfen kann	
C/8	K189: Ausdruck negativer Gefühle - Spielt gerne Fußball, mag es nicht gefoult zu werden	Wird nicht gern gefoult	
C/8	K190: Streit - In der Streithäufigkeit kein Unterschied zu bisher	In der Streithäufigkeit kein Unterschied	
C/8	K191: Empathie - Kann mit Kindern mitfühlen, die nicht mitspielen dürfen, weiß aber keinen Umgang	Kann mit Kindern mitfühlen, weiß aber keinen Umgang	
C/9	K192: Ausdruck positiver Gefühle - Kind geht es gut in der Schule - Spielen als schönes Erlebnis - Fühlt sich wohl, wenn sich alle vertragen und gespielt wird	Kind geht es gut in der Schule, Spielen als schönes Erlebnis	
C/9	K193: Streit	Hatte Streit	

	- Hatte Streit mit der besten Freundin		S.O.
C/9	K194: Soziales Netzwerk - Spielt mit einigen Kindern in der Pause - Spielt nach wie vor mit den gleichen Kindern	Spielt mit Kindern	
C/9	K195: Kein Streit - Hatte in letzter Zeit keinen Streit	Hatte in letzter Zeit keinen Streit	
C/9	K196: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Neue Regeln helfen in Streitsituation - Glaubt es gibt aufgrund der Regeln weniger Streit	Regeln effektiv und hilfreich	
C/9	K197: Schimpfglas - Neue Regeln helfen in Streitsituation	Schimpfglas hilft	
C/9	K198: Ausdruck negativer Gefühle - Fühlt sich nicht gut, wenn geschlagen oder geschimpft wird	Fühlt sich nicht gut, wenn es geschlagen oder geschimpft wird	
C/9	K199: Empathie - Kann sich in andere Kinder einfühlen und sich bei Fehlern entschuldigen	Kann sich in andere Kinder hinein fühlen und sich entschuldigen	
C/9	K200: Positiver Umgang mit Herausforderungen - Kann sich in andere Kinder einfühlen und sich bei Fehlern entschuldigen	Kann sich in andere Kinder hinein fühlen und sich entschuldigen	
C/10	K201: Ausdruck negativer Gefühle	Fühlt sich manchmal in der Schule	

	- Fühlt sich manchmal in der Schule nicht wohl	nicht wohl	S.O.
C/10	K202: Ausdruck positiver Gefühle - Schönes Erlebnis war der Ausflug - Fühlt sich wohl, wenn er nicht geärgert wird und gut spielt	Schönes Erlebnis und fühlt sich wohl	
C/10	K203: Passives Erleben physischer Gewalt - Wird geschlagen, schimpft zurück - Merkt wenn sich Kind ärgert. Wird manchmal von einem Kind geschlagen - Wird gestoßen, reagiert darauf nicht	Erlebt physische Gewalt (Schläge, Stöße)	
C/10	K204: Verbale Reaktion auf physische Gewalt - Wird geschlagen, schimpft zurück	Schimpft, wenn es geschlagen wird	
C/10	K205: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern	Spielt mit allen Kindern	
C/10	K206: Schlagglas - Erklärt das Schlagglas	Erklärt das Schlagglas	
C/10	K207: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Glaubt die neuen Regeln helfen und es gibt deswegen weniger Streit	Glaubt die neuen Regeln helfen	
C/10	K208: Kein Streit - Glaubt die neuen Regeln helfen und es gibt deswegen weniger Streit	Weniger Streit	

C/10	K209: Rückzug bei Problemen - Zieht sich aus Streitsituationen zurück	Rückzug bei Problemen	S.O.
C/10	K210: Probleme zu Hause - Probleme mit dem Vater	Probleme mit den Eltern	
C/10	K211: Empathie - Merkt wenn sich Kind ärgert. Wird manchmal von einem Kind geschlagen	Merkt, wenn es andern Kind nicht gut geht	
C/10	K212: Soziales Engagement - Fordert trotz Widerstand der andern Kind, das alleine ist, zum Spielen auf	Fordert allein spielendes Kind zum Spielen auf	
C/11	K213: Ausdruck positiver Gefühle - Fühlt sich ok in der Schule	Fühlt sich ok in der Schule	
C/11	K214: Kein Streit - Kind streitet nicht - Kind hatte keinen Streit	Hatte keine Streit	
C/11	K215: Streit - Kind beobachtet Streit	Beobachtet Streit	
C/11	K216: Soziales Netzwerk - Spielt mit allen Kindern	Spielt mit allen Kindern	
C/11	K217: Rückzug bei Problemen - Würde in einer Streitsituation weggehen - Geht in Streitsituationen weg	Rückzug bei Problemen	
C/11	K218: Positive Einschätzung der neuen Regeln - Findet Regeln helfen	Regeln sind effektiv	
C/11	K219: Empathie - Kann sich in andere Kinder einfühlen und darauf reagieren	Kann sich in andere Kinder hinein fühlen und darauf reagieren	

C/11	K220: Regeländerung - Fühlt sich in der Schule genauso wohl wie beim ersten Interview	Fühlt sich gleich wohl wie vor der Regeländerung	
------	--	--	--

5.2.4 Die videogestützte Beobachtung

In der erziehungswissenschaftlichen Videographie konnten sich in den letzten Jahrzehnten drei Zugänge herausbilden: „*die erziehungswissenschaftliche Filmanalyse, die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung und die erziehungswissenschaftliche Videographie*“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 9) Bei der Filmanalyse steht das Video selbst im Mittelpunkt der Analyse, beobachtet wird dabei das (pädagogische) Wissen, „*das bei seiner Produktion, Distribution und projektierten Rezeption zum Einsatz kommt*“ (Kuchenbuch 2005 zit. n. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 10). Unter diesem Blickwinkel werden künstlerische oder von Laien produzierte Filme betrachtet. Dagegen sucht die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung nach Effekten, die bestimmte Unterrichtseigenschaften auf das Lehren und Lernen haben. Dabei werden Hypothesen erstellt und an Hand erhobener quantitativer Daten generiert. Im Gegensatz dazu bleibt die erziehungswissenschaftliche Videographie, welche in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, „*in ihren Analysen bis zum Ende möglichst eng an den videographischen Ausgangsdaten*“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 11). Ziel dabei ist es, die Interaktionsmuster in ihrer Komplexität wiederzugeben (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S.10ff).

„Vor dem Hintergrund sensibilisierender Konzepte wird versucht, die Logik der Zusammenhänge zwischen den beobachtbaren Ereignissen nachzuzeichnen um so neue theoretische Konzepte zu generieren.“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 11) Für die vorliegende Arbeit wird die erziehungswissenschaftliche Videographie gerade deshalb zur Unterstützung der Methode nach Mayring herangezogen.

Der Verlauf der videographischen Forschung lässt sich laut Dinkelaker und Herrle³ in folgende fünf Schritte unterteilen:

1) Festlegung des Untersuchungsdesigns:

Bei jeder Studie ist es wesentlich Fragestellung, Untersuchungsgegenstand und Methode zu definieren. In Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Videographie ist es von Bedeutung zu betonen, dass sich diese Methode nicht zur Beantwortung jeder Frage eignet (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 17).

2) Erhebung der Daten:

Hierbei ist auf drei Faktoren hinzuweisen: Erstens wird immer nur ein Teil der Realität ausgewählt, somit werden andere Facetten ausgeblendet. Die Datenerhebung ist zweitens auch ein sozialer Vorgang, indem eine Wechselwirkung aus Untersuchungsfeld

³ Die zwei Autoren beziehen sich in ihrer Ausführung auf Flicks Werk (2008): „Triangulation. Eine Einführung“, der mit Lamneks Aufzählung, welche in Kapitel 6.3 ausführlich dargestellt wird, vergleichbar ist.

und Forschenden entsteht. Drittens ist besonders bei der Videoerhebung auf den Umgang mit technischen Aufnahmegeräten zu verweisen, woraus sich eine zusätzliche Anforderung ergibt (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 21).

Eine Beobachtung mittels Kamera nimmt Bezug auf die soziale Interaktion der Akteure in bestimmten Situationen. Durch die Reduktion der Dreidimensionalität eines Raumes auf eine zweidimensionale Fläche und einer möglichen Verzerrungen von Farben, Geräuschen... sowie die Standortgebundenheit der Kamera, kann ein Abbild der Realität nicht zur Gänze erfolgen (vgl. Bohnsack 2007, S. 141f).

Besonders herauszustreichen ist bei der Erhebung von videographischen Daten, dass die Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen zum Schutz der ProbandenInnen gegeben sein muss (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 18).

3) Aufbereitung der Daten:

Dinkelaker und Herrle weisen in ihren Ausführungen auf mehrere Varianten der Aufbereitung hin: Varianten des Zugriffs auf das laufende Video, Transformieren von Videodaten sowie auf das häufigste Verfahren, wie auch in der vorliegenden Arbeit angewendet, das Verschriftlichen (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 32 – 34).

Nach Aufnahme der Videos können diese unterschiedlich verschriftlicht werden. Während sich Verbaltransskripte nur auf die Tonspur des Videos beziehen, Gestik- sowie Mimiktransskripte auf die Bildspur, integriert das Beobachtungsprotokoll beide Formen. Dabei entscheidet der Aufmerksamkeitsfokus des Beobachters die vorhandene Gewichtung der Transkription. (Vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S.35ff)

4) Analyse der Daten

Vielfältige Verfahren stehen zur Analyse der Daten zur Verfügung, zum Beispiel Verfahrensweisen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2001), der Grounded Theorie, der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann u.a 1979).

Die etablierten Theorien, Methodologien und Methoden haben allerdings den Nachteil, dass sie nur einen Teil der Videographie in den Blick bekommen. Die Erziehungswissenschaft befindet sich erst am Beginn der Entwicklung von Methoden und Vorschlägen zur Auswertung von audiovisuellen Daten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 12f).

In der vorliegenden Arbeit wird zur besseren Analyse und Vergleichbarkeit, ebenso wie bei der Auswertung der Interviews, die Methode nach Mayring angewendet.

5) Präsentation der Ergebnisse:

Wie schon in Punkt 2 der Datenerhebung angesprochen, ist auch bei der Präsentation darauf zu achten, dass die Persönlichkeitsrechte der Personen und Institutionen gewahrt werden (Vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 124)

Diese fünf Schritte werden im nachstehenden Unterpunkt 5.2.4.1 in Bezug auf die vorliegende Arbeit genauer ausgeführt.

5.2.4.1 Pausenvideos als Unterstützung der Aussagen der Kinder

Wie in Unterkapitel 5.1 bereits erläutert, wurden die zuvor ausgewerteten Interviews von Frau Mag. Mautner geführt, damit das doch enge bestehende Verhältnis zwischen SchülerInnen und dem/der LehrerIn nicht zu einer Verfälschung der Studie führt. *„Die methodologischen Forderungen an die Interviewsituation implizieren im Wesentlichen, dass man versucht, personale Kontakte, die bereits vor dem Interview existieren und von denen anzunehmen ist, dass sie auch weiterhin sozial relevant sein werden, etwa Freunde, derart zu respektieren, dass solche Personen nicht als Befragte herangezogen werden.“* (Lamnek 2005, S. 385f)

Jedoch ist auch durch eine fremde Interviewerin noch nicht gewährleistet, dass die Schüler/innen ihre Handlungsweisen bezüglich des Konfliktverhaltens in ihrer großen Pause aussprechen. Es ist durchaus möglich, dass die Kinder die Interventionsabsichten durchschauen und dementsprechend verfälschte Antworten in der jeweiligen Interviewsituation tätigen, um der Lehrerin zu gefallen, oder auch umgekehrt. Dieser doch bestehenden Möglichkeit der Schwäche des problemzentrierten Interviews, wird versucht an Hand einer Videoanalyse entgegenzuwirken (Punkt 1: Festlegung des Untersuchungsdesigns).

Wie in der Einleitung des Kapitels beschrieben, wird zu einer möglichst vollständigen Datengewinnung eine Kamera in der Pausenhalle positioniert, wobei je drei Videosequenzen vor und nach der Intervention analysiert werden (Punkt 2: Erhebung der Daten).

Die aufgenommen Videosequenzen werden mittels Beobachtungsprotokollen verschriftlicht. (Punkt 3: Aufbereitung der Daten). Die entstandenen Beobachtungsprotokolle werden schließlich nach Mayring kategorisiert (Punkt 4: Analyse der Daten).

Die Interviews und die ausgewählten Videosequenzen werden in späterer Folge miteinander exemplarisch in Kapitel 5.6.6.1 verglichen, um aufzuzeigen, ob die getätigten Aussagen der SchülerInnen mit ihren Handlungsweisen in der Pause korrelieren und ein Wahrheitsgehalt in den Ausführungen der Kinder enthalten ist.

Die ausgewählten Interviewsequenzen werden unter Bezugnahme auf Interaktionen der Kinder durchgesehen. Konfliktsituationen zwischen den Kindern und das dazugehörige Agieren werden herausgefiltert und niedergeschrieben, drei fünfzehnminütige Videosequenzen vor der Intervention und drei danach. Das exakte Protokollieren der Konfliktsituationen mit ihrem Ausgang findet hier besondere Bedeutung (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 46 – 76) (Punkt 4: Analyse der Daten).

Ebenso werden diese Konfliktsituationen, wie bei den Interviews, kategorisiert.

Zu bedenken ist hierbei, dass die drei ausgewählten Videosequenzen nach der Intervention mittels Stundenbilder wieder Konfliktsituationen möglichst gleich beteiligter Kinder (nämlich solche, die schon vor der Intervention mittels Videosequenz beobachtet wurden) zeigen werden, damit festgestellt werden kann, ob sich in der Interaktion der SchülerInnen untereinander etwas verändert hat.

5.2.4.2 Auswertung der Videos der ersten Reihe

Sequenz	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	4 - 6	1	P. gestikuliert wild mit seinen Händen, er ist der Anführer und teilt die anderen Kinder ein. U. und P. spielen ein paar Sekunden mit dem Ball.	Ein Kind teilt die anderen Kinder beim Spielen ein	K1: Ausüben der selbstgeschaffenen Führungsrolle. - Ein Kind teilt die anderen Kinder beim Spielen ein
1	6 - 7	2	Sofort beschwert sich U. bei der Lehrkraft, dass nicht genügend Platz dafür vorhanden ist und er durch andere Kinder beim Spielen gestört wird.	U. sucht bei der Lehrkraft Hilfe	
1	8 - 11	3	Die gegnerische Mannschaft schießt ein Tor und U. ist grantig, er verlässt das Spiel um sich Pantoffeln anzuziehen	Die gegnerische Mannschaft schießt ein Tor und U. ist grantig, er verlässt das Spiel um sich Pantoffeln anzuziehen	K2: Sucht Hilfe bei Lehrkraft - U. sucht bei der Lehrkraft Hilfe K3: Ausdruck negativer Gefühle - Die gegnerische Mannschaft schießt ein Tor und U. ist grantig, er verlässt das Spiel um sich Pantoffeln anzuziehen
1	10 - 11	4	R. und M wollen mitspielen, werden aber gleich von P.'s zunehmend aggressiver Art vertrieben und probieren es nicht einmal.	P. lässt andere Kinder nicht mitspielen und vertreibt diese	K4: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - P. lässt andere Kinder nicht mitspielen und vertreibt diese
1	12 - 14	5	Als D. und E., die mit einem Seil am Rollbrett miteinander spielen, am äußeren Rand des Spielfeldes fahren nimmt P. das Seil und zieht an beiden, Seiten an, so dass die zwei Kinder am Rollbrett zusammenkrachen.	P. zieht zwei Kinder, die auf einem Rollbrett sitzen, mit einem Seil zusammen, bis diese zusammenkrachen	K5: Aktives Ausüben physischer Gewalt - P. zieht zwei Kinder, die auf einem Rollbrett sitzen, mit einem Seil zusammen, bis diese zusammenkrachen - P. schlägt einem Kind auf den Kopf - P. hüpfte ein Kind an um es zu schlagen - P. schlägt auf U. mit den Fäusten ein - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück - P. schlägt auf Ö ein
1	14	6	D. schreit, er hat sich wehgetan.	D. schreit, er hat sich wehgetan	K6: Passives Erleben physischer Gewalt - P. zieht zwei Kinder, die auf einem Rollbrett sitzen mit einem Seil zusammen, bis diese zusammenkrachen
1	14 - 15	7	U. mengt sich ein und schreit: „Schleichts euch.“	U. schreit ein anderes Kind an	

1	15 - 17	8	In dem Moment läuft P. auf D zu, der noch immer am Rollbrett sitzt, nimmt seinen Kopf und gibt ihm einen Stubs nach unten sodass D. auf dem Boden aufschlägt.	P. schlägt einem Kind auf den Kopf	- D. schreit, er hat sich wehgetan - P. schlägt auf U. mit den Fäusten ein - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück - P. schlägt auf Ö ein K7: Rückzug in Gewaltsituationen - D. verlässt die aggressive Situation K8: Angriff in Gewaltsituation - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück K9: LehrerIn muss intervenieren - Die Lehrerin muss die Kinder trennen
1	17	9	D. zieht den Kürzeren, boxt aber nicht zurück und rollt mit E. weg.	D. verlässt die aggressive Situation	
1	19 - 23	10	P. und U's. Mannschaft kassiert ein paar Tore, U. schießt den Ball zu weit weg und P. muss ihn holen. Er ballt die Fäuste und sein Gesicht ist angespannt und grantig. P. rennt mit dem Ball zurück. U. schreit: „P.!“ P. rennt auf U. zu, dieser ist größer und nimmt ihm mit Leichtigkeit den Ball ab, darauf nimmt P. Anlauf und hüpfte auf U., mit beiden Händen nach vorgestreckt, zu.	P. hüpfte ein Kind an um es zu schlagen	
1	23 - 24	11	Er prallt an U. ab und fällt zu Boden. So steht P. auf und beginnt mit den Fäusten auf U. einzuschlagen.	P. schlägt auf U. mit den Fäusten ein.	
1	24 - 28	12	M. kommt dazu und zieht P. von U. runter, er bekommt ebenfalls einen Schlag. M. und P. stehen und halten sich an den Händen und stoßen sich durch die Pausenhalle. P. befreit eine Hand und schlägt auf M. ein, dieser schlägt P. zurück in den Bauch, während er selbst zwei Faustschläge ins Gesicht abfängt.	M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück	
1	28 - 30	13	Während sich M. befreien kann spielen U. und E. einfach weiter Fußball. P. befreit sich ebenfalls von M. rennt auf Ö zu, dieser läuft weg aber P erwischte ihn und prügelt ihn zu	P. schlägt auf Ö ein	

			Boden.		
1	30 - 31	14	Die Lehrerin muss sich einmengen, und sieht, dass P. mit den Füßen auf den am Boden liegenden Ö tritt.	Die Lehrerin muss die Kinder trennen	
1	31 - 35	15	Die Lehrerin zieht P. weg hat aber große Probleme das tobende Kind zu erwischen, dieses befreit sich und läuft weg. Die Lehrerin gibt Anweisungen, dass Ö sich hinsetzen soll und geht P. nach. P blutet und ihm ist schlecht, da er auch einen Bauchschlag abgefangen hat. Das Fußballspiel geht ohne P. friedlich weiter bis es läutet.	Die Lehrerin muss die Kinder trennen	
2	39 - 40	16	N. und T. gehen in der Pausenhalle umher. N. scheint nicht begeistert zu sein, sie stellt sich beleidigt an den Rand.	N. streitet sich mit T. sie ist beleidigt und setzt sich an den Rand	K10: Passives Erleben von verbaler Gewalt - N. streitet sich mit T. sie ist beleidigt und setzt sich an den Rand
2	40 - 41	17	T. holt eine Springschnur und kommt auf N. zu um mit ihr Springschnur zu hüpfen.	Die Kinder springen zusammen Springschnur	K11: Pause nicht freiwillig allein verbringend - N. streitet sich mit T. sie ist beleidigt und setzt sich an den Rand
2	43 - 44	18	T. schafft es nicht zu springen und beschwert sich bei D., dass diese nicht ordentlich dreht, er reißt ihr das Seil aus der Hand und dreht selbst.	T. beschwert sich bei D. dass der nicht ordentlich Springschnur dreht	K12: Kein Streit - Die Kinder springen zusammen Springschnur
2	45 - 46	19	Nach ein paar Sprüngen deutet T. an dass N. wieder drehen soll, denn er möchte jetzt springen. N möchte weiter springen und ignoriert ihn.	T. möchte nicht drehen, er möchte Springschnur springen	K13: Ausdruck negativer Gefühle - T. beschwert sich bei D., dass der nicht ordentlich Springschnur dreht - T. möchte nicht drehen, er möchte Springschnur springen
2	46 - 49	20	Deshalb beginnt T. jetzt lustlos und absichtlich schlecht zu drehen. Nach zwei Minuten übernimmt N. wieder, sie ist sichtlich genervt und gibt nach 3 Sekunden die Schnur an M. weiter. Das Drehen funktioniert nicht mehr und alle reißen nur noch an der	T. dreht absichtlich schlecht Springschnur, das Spiel endet	K14: Streit - T. dreht absichtlich schlecht Springschnur, das Spiel endet

			Springschnur herum.		K15: Unfares Verhalten anderer Kinder
2	49 - 50	21	Beim Läuten lassen alle Kinder N. alleine aufräumen.	Beim Läuten lassen alle Kinder N. alleine aufräumen	- Beim Läuten lassen alle Kinder N. alleine aufräumen
3	60 - 61	22	F. versucht bei einem Spiel von J. M. R. P mitzuspielen, die Kinder ignorieren ihn, bis er es aufgibt hinterherlaufen. Er spielt die Pause alleine.	F. wird ausgeschlossen	K 16: Pause nichtfreiwillig allein verbringend - F. wird ausgeschlossen
4	65 - 67	23	D. und T. borgen sich Softtennisschläger aus, anstatt damit zu spielen fangen sie an sich gegenseitig zu schlagen, dann fängt T. an auch auf N. zuzugehen und sie damit zu schlagen. N. geht aus dem Weg und T. und D. benutzen die Schläger als Schwerter.	D. und T. schlagen sich mit Softschlägern	K 17: Passives Erleben und Aktives Ausüben von physischer Gewalt - D. und T. schlagen sich mit Softschlägern
5	71 - 73	24	B. läuft zur Lehrkraft um sich zu beschweren, dass ein anderes Kind ein Kind geschimpft hat. Er hat es nur von weitem gehört. B sucht nach Aufmerksamkeit, keiner möchte mit ihm spielen.	Ein Kind sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	K18: Sucht Hilfe bei Lehrkraft - Ein Kind sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft

Reduktion der Videokategorien

Sequenz	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
1	K1: Ausüben der selbstgeschaffenen Führungsrolle. - Ein Kind teilt die anderen Kinder beim Spielen ein	Kann Führungsposition gegen andere Kinder durchsetzen	K'1: Ausüben der selbstgeschaffenen Führungsrolle - Kann Führungsposition gegen andere Kinder durchsetzen K'2: Umgang mit Problemen und Gewalt - Sucht Hilfe bei Lehrkraft - Rückzug bei Problemen und Gewalt - Angriff bei Problemen und Gewalt - Notwendige Intervention durch Lehrkraft (zur Vermeidung gröberer Verletzungen) K'3: Psychische Gewalt - Ausüben von psychischer Gewalt (Ausschluss von Kindern) K'4: Physische Gewalt - Ausüben physischer Gewalt (stößt, schlägt) - Erlebt physische Gewalt (wird gestoßen, wird geschlagen) K'5: Streit - Kinder streiten sich - Provoziert Streit durch absichtliches Falschspielen - Beschwerd sich über falsches Drehen beim Springschnurspringen, möchte aber selbst nicht drehen - Provoziert Streit durch absichtliches Falschspielen K'6: Ausschluss - Kind wird ausgeschlossen
1	K2: Sucht Hilfe bei Lehrkraft - U. sucht bei der Lehrkraft Hilfe	Sucht Hilfe bei Lehrkraft	
1	K4: Aktives Ausüben von psychischer Gewalt - P. lässt andere Kinder nicht mitspielen und vertreibt diese	Ausüben von psychischer Gewalt (Ausschluss von Kindern)	
1	K5: Aktives Ausüben physischer Gewalt - P. zieht zwei Kinder die auf einem Rollbrett sitzen mit einem Seil zusammen, bis diese zusammenkrachen - P. schlägt einem Kind auf den Kopf	Ausüben physischer Gewalt (stößt, schlägt)	

	- P. hüpfte ein Kind an um es zu schlagen - P. schlägt auf U. mit den Fäusten ein - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück - P. schlägt auf Ö ein.		K'7: Kein Streit - Kinder spielen friedlich zusammen K'8: Soziales Netzwerk - Kinder helfen anderem Kind nicht beim Wegräumen
1	K6: Passives Erleben physischer Gewalt - P. zieht zwei Kinder, die auf einem Rollbrett sitzen, mit einem Seil zusammen, bis diese zusammenkrachen - D. schreit, er hat sich wehgetan - P. schlägt auf U. mit den Fäusten ein - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück - P. schlägt auf Ö ein.	Erlebt physische Gewalt (wird gestoßen, wird geschlagen)	
1	K7: Rückzug in	Rückzug bei Problemen und	

	Gewaltsituationen - D. verlässt die aggressive Situation	Gewalt	S.0
1	K8: Angriff in Gewaltsituation - M. wird geschlagen, dieser schlägt zurück	Angriff bei Problemen und Gewalt	
1	K9: LehrerIn muss intervenieren - Die Lehrerin muss die Kinder trennen	Notwendige Intervention durch Lehrkraft (zur Vermeidung gröberer Verletzungen)	
2	K10: Passives Erleben von verbaler Gewalt - N. streitet sich mit T., sie ist beleidigt und setzt sich an den Rand.	Kinder streiten sich	
2	K11: Pause nicht freiwillig allein verbringend - N. streitet sich mit T. sie ist beleidigt und setzt sich an den Rand	Kind wird ausgeschlossen	
2	K12: Kein Streit - Die Kinder springen zusammen	Kinder spielen friedlich zusammen	

	Spring schnur		S.O
2	K13: Ausdruck negativer Gefühle - T. beschwert sich bei D., dass dieser nicht ordentlich Spring schnur dreht - T. möchte nicht drehen, er möchte Spring schnur springen	Beschwert sich über falsches Drehen beim Spring schnurspringen, möchte aber selbst nicht drehen	
2	K14: Streit - T. dreht absichtlich schlecht Spring schnur, das Spiel endet	Provoziert Streit durch absichtliches Falschspielen	
2	K15: Unfares Verhalten anderer Kinder - Beim Läuten lassen alle Kinder N. alleine aufräumen	Kinder helfen anderem Kind nicht beim Wegräumen	
3	K 16: Pause nichtfreiwillig allein verbringend - F. wird ausgeschlossen	Kind wird ausgeschlossen	
4	K 17: Passives Erleben und aktives Ausüben von physischer Gewalt	Ausüben physischer Gewalt (schlägt)	

	- D. und T. schlagen sich mit Softschlägern	Erlebt physische Gewalt (wird geschlagen)	S.0
5	K18: Sucht Hilfe bei Lehrkraft - Ein Kind sucht sich Hilfe bei der Lehrkraft	Sucht Hilfe bei Lehrkraft	

5.2.4.3 Auswertung der Videos der zweiten Reihe

Sequenz	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	3 - 6	1	P., U., D. und P. spielen zusammen Fußball. Jeder darf mit dem Ball spielen. D. blödeln herum, aber die anderen Kinder stört es nicht. Alle lachen und spielen weiter. U tätschelt D. Die Pausenhalle wird voller, trotzdem spielen die Burschen weiter Fußball und scheinen keine Platzprobleme zu haben.	Die Kinder spielen friedlich miteinander Fußball ohne Platzprobleme. Obwohl ein Kind das Spiel nicht ernst nimmt, bleibt das Spiel friedlich.	K1: Regeln werden eingehalten - Die Kinder spielen friedlich miteinander Fußball ohne Platzprobleme. Obwohl ein Kind das Spiel nicht ernst nimmt, bleibt das Spiel friedlich.
2	10 - 12	2	B., T., M., und D. spielen zusammen Fangen, obwohl T. B. hochnimmt, da ihn dieser sichtlich auf die Nerven fällt, passiert keine aggressive Handlung. Obwohl sich die Kinder ab und zu scheinbar schlagen, foppen sie nur an.	Beim Fangen spielen nimmt T. B. hoch, da ihm dieser auf die Nerven fällt. Das Spiel bleibt friedlich.	K2: Kein Beobachten von physischer Gewalt - Beim Fangen spielen nimmt T. B. hoch, da ihn dieser nervt. Das Spiel bleibt friedlich.
3	17	3	J. spielt Fangen mit I., als beide müde sind setzen sie sich nieder und plaudern.	Die Kinder spielen Fangen, als sie müde werden, setzen sie sich gemeinsam nieder.	K3: Soziales Netzwerk - Die Kinder spielen fangen, als sie müde werden setzen sie sich gemeinsam nieder.
4	22 - 23	4	M. spielt hinten im Pausensaal bei den Fußball spielenden Kindern mit einem Gummiband, das er sich um die Füße gewickelt hat, die anderen Kinder scheint dies nicht zu stören.	M. stört die anderen Kinder beim Fußball spielen, diese lassen sich jedoch nicht vom Spiel abbringen.	K4: Regeln werden eingehalten - M. stören die anderen Kinder beim Fußball

					spielen, diese lassen sich jedoch nicht vom Spiel abbringen.
5	28	5	N. spielt mit den anderen Kindern Fangen, T. ist nicht dabei, er spielt mit B.	N. und T. gehen sich aus dem Weg, sie spielen mit anderen Kindern.	K5: Soziales Netzwerk - N. und T. gehen sich aus dem Weg, sie spielen mit anderen Kindern.
6	33	6	P. wird vom Fangen spielen ausgeschlossen, sie setzt sich auf einen Stuhl.	P. wird vom Fangenspielen ausgeschlossen, sie setzt sich auf einen Stuhl.	K6: Regeln werden eingehalten - P. wird vom Fangen spielen ausgeschlossen, sie setzt sich auf einen Stuhl.
7	38 - 40	7	M. T und N. spielen zusammen mit einem Gummiball, als T. beginnt mit diesem auf die Mädls einzuschlagen, setzt sich N. am Rand auf einen Sessel auch M. spielt nicht mehr mit und T. muss alleine spielen. N. steht die ganze Pause nicht mehr auf. Sie scheint beleidigt zu sein.	Die Kinder spielen Ball zusammen als T. anfängt mit dem Ball zu schlagen, setzt sich N. auf die Seite und steht die Pause über nicht mehr auf.	K7: Umgang mit Gewalt - Die Kinder spielen Ball zusammen als T. anfängt mit dem Ball zu schlagen setzt sich N. auf die Seite und steht die Pause aber nicht mehr auf.
8	45 - 46	8	L. M und J sitzen auf der Bühne und plaudern, sie wollen nicht mit den anderen Kindern mittoben.	Ein paar Kinder sitzen in einer Gruppe zusammen und plaudern.	K8: Soziales Netzwerk - Ein paar Kinder sitzen in einer Gruppe zusammen und plaudern.
9	51 - 52	9	M. T. S. M und R. stehen in der Pausenhalle im Hintergrund sie unterhalten sich, bis nur noch T. und M. übrig sind.	Die Kinder unterhalten sich und trennen sich dann auf um zu spielen.	K9: Soziales Netzwerk - Die Kinder unterhalten sich und trennen sich dann auf um zu

					spielen.
10	56 - 57	10	D. möchte mit anderen Kindern Ball spielen, sie fragt die Kinder, die eine Sitzgruppe gebildet haben, jedoch möchte keiner mit ihr spielen und sie verbringt die Pause alleine.	Kein Kind möchte mit D. Ball spielen.	K10: Ausschluss eines Kindes - Kein Kind möchte mit D. Ball spielen.
11	61 - 62	11	Fabian scheint sich gestritten zu haben, er setzt sich Spielrand eine Minute hin, steht dann jedoch wieder auf um mit anderen Kindern zu spielen.	Nach einem Streit setzt sich F. an den Seitenrand um sich zu beruhigen, steht dann wieder auf und spielt mit.	K11: Kein Beobachten von Gewalt - Nach einem Streit setzt sich F. an den Seitenrand um sich zu beruhigen, steht dann wieder auf und spielt mit.
12	66	12	T. möchte an M.'s Haaren herumspielen, diese will das nicht und stößt ihn weg.	T. möchte an M.'s Haaren herumspielen, diese will das nicht und stößt ihn weg.	K12: Regeln werden nicht eingehalten - T. möchte an M.'s Haaren herumspielen, diese will das nicht und stößt ihn weg.
13	70 - 71	13	R. und P. catchen miteinander, es ist Spaßcatchen als es R. zu viel wird, befreit er sich von P. und geht weg.	Zwei Kinder veranstalten Spaßcatchen, als es einem Kind zu viel wird geht es weg.	K13: Regeln werden eingehalten - Zwei Kinder veranstalten Spaßcatchen, als es einem Kind zu viel wird, geht es weg.

Reduktion der Videokategorien

Sequenz	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
1	K1: Regeln werden eingehalten Die Kinder spielen friedlich miteinander Fußball ohne Platzprobleme. Obwohl ein Kind das Spiel nicht ernst nimmt, bleibt es friedlich.	Regeln werden während des Fußballspielens eingehalten	K'1: Regeln werden eingehalten - Regeln werden während des Fußballspielens eingehalten - Kind versucht andere Kinder beim Fußballspielen zu stören, diese spielen friedlich weiter - Trotz Ausschluss beim Fangenspielen, stört Kind den weiteren Spielablauf nicht - Spaßcatchen bleibt friedlich K'2: Kein Beobachten von physischer Gewalt - Das Spiel bleibt trotz Blödeleien friedlich - Kind beruhigt sich nach Streit um dann wieder mitzuspielen K'3: Soziales Netzwerk - Kinder setzen sich nach dem Fangenspiel zusammen - Zwei Streithähne gehen sich aus dem Weg und spielen mit anderen Kindern - Ein paar Kinder sitzen in einer Gruppe zusammen und plaudern - Die Kinder unterhalten sich und trennen sich dann auf um zu spielen K'4: Umgang mit Gewalt - Kind geht schlagendem Kind aus dem Weg K'5: Ausschluss eines Kindes - D. kann mit keinem Kind Ball spielen - Trotz Ausschluss beim Fangenspielen stört Kind
2	K2: Kein Beobachten von physischer Gewalt Beim Fangenspielen nimmt T. B. hoch, da ihn dieser nervt. Das Spiel bleibt friedlich.	Das Spiel bleibt trotz Blödeleien friedlich	
3	K3: Soziales Netzwerk Die Kinder spielen Fangen, als sie müde werden setzten sie sich gemeinsam nieder.	Kinder setzen sich nach dem Fangenspiel zusammen	
4	K4: Regeln werden eingehalten M. stören die anderen Kinder beim Fußball spielen, diese lassen sich jedoch nicht vom Spiel abbringen.	Kind versucht andere Kinder beim Fußballspielen zu stören, diese spielen friedlich weiter	
5	K5: Soziales Netzwerk N. und T. gehen sich aus dem Weg, sie spielen mit anderen Kindern.	Zwei Streithähne gehen sich aus dem Weg und spielen mit anderen Kindern	
6	K6: Regeln werden eingehalten P. wird vom Fangenspielen ausgeschlossen, sie setzt sich auf einen Stuhl.	Trotz Ausschluss beim Fangenspielen stört Kind den weiteren Spielablauf nicht	

7	K7: Umgang mit Gewalt Die Kinder spielen Ball zusammen; als T. anfängt mit dem Ball zu schlagen, setzt sich N. auf die Seite und steht die Pause nicht mehr auf.	Kind geht schlagendem Kind aus dem Weg	den weiteren Spielablauf nicht K'6: Regeln werden nicht eingehalten - Nachdem M. an den Haaren gezogen wird, stößt sie das Kind weg
8	K8: Soziales Netzwerk Ein paar Kinder sitzen in einer Gruppe zusammen und plaudern.	Ein paar Kinder sitzen in einer Gruppe zusammen und plaudern	
9	K9: Soziales Netzwerk Die Kinder unterhalten sich und trennen sich dann auf um zu spielen.	Die Kinder unterhalten sich und trennen sich dann auf um zu spielen	
10	K10: Ausschluss eines Kindes Kein Kind möchte mit D. Ball spielen.	D. kann mit keinem Kind Ball spielen	
11	K11: Kein Beobachten von physischer Gewalt Nach einem Streit setzt sich F. an den Seitenrand um sich zu beruhigen, steht dann wieder auf und spielt mit.	Kind beruhigt sich nach Streit selbst, um dann wieder mitzuspielen	
12	K12: Regeln werden nicht eingehalten T. möchte an M.'s Haaren herumspielen, diese will das nicht und stößt ihn weg.	Als M. an den Haaren gezogen wird, stößt sie das Kind weg	
13	K13: Regeln werden eingehalten Zwei Kinder veranstalten	Spaßcatchen bleibt friedlich	

	Spaßcatchen, als es einem Kind zu viel wird, geht es weg.		
--	---	--	--

5.2.5 Die Intervention durch die Lehrkraft

Im folgenden Kapitel wird exemplarisch die Intervention durch die Lehrkraft aufgezeigt. Dazu werden 3 Unterrichtseinheiten (5 Stunden) dargestellt, die einen Einblick in die Wirkungsweise der Lehrerin geben sollen. Die Unterrichtsziele der Einheiten variieren leicht, das Grundthema beinhaltet: Wahrnehmen und Ausdrücken von Gefühlen.

5.2.5.1 Drei exemplarische Stundenbilder der Intervention

In diesem Teil der Methodendarlegung werden nun drei exemplarische Stundenbilder dargelegt um die vorhandene Intervention nach Thomas Gordon zu demonstrieren und einen besseren Einblick in das Forschungsvorhaben zu geben.

Insgesamt wurden für die wissenschaftliche Forschung 24 Interventionsstunden durchgeführt, je 12 Einheiten in jeder Klasse.

Erstes ausgewähltes Stundenexemplar:

Dieses erste Stundenbeispiel wurde gewählt um die SchülerInnen anzuleiten Gefühle wahrzunehmen und diesen auch Ausdruck verleihen zu können. Zu diesem Zweck wird das Buch: „Ein Dino zeigt Gefühle“, welches durch seinen einfachen Aufbau gut für die Sonderschule geeignet ist, aufgegriffen.⁴

Stundenbild für eine Unterrichtsstunde in der Familienklasse B – Alter der Kinder von 9 – 11 Jahren, 2 Unterrichtseinheiten.

Das Unterrichtsziel dieser Stunde lautet: Kennenlernen der unterschiedlichsten Emotionen und diese auch nachspielen können.

Zunächst ermutigt die Lehrerin die Kinder einen Sitzhalbkreis zu bilden. Die Lehrerin stellt das Buch vor und es findet eine Bildbuchbetrachtung statt. Das Buch wird durchgesehen, gelesen und besprochen. Weiterführende Gedanken zu den Gefühlen werden gebildet, wie beispielsweise was sich der Dino bei diesem Gefühl wohl denkt und ob sich das jeweilige Kind auch schon mal so gefühlt hat. Nach der Bildbuchbetrachtung darf sich jedes Kind das Buch alleine anschauen und durchblättern. Für diesen Unterrichtsabschnitt wird genügend Zeit eingeplant.

Nach dieser Einführung findet ein Auflockerungsspiel statt, welches die „Dino Höhle“ genannt wird. Hierbei bekommt ein Kind eine Decke über den Kopf und die anderen rufen: „Dino,

⁴ Löffel, H./Manske, C. (2009): Ein Dino zeigt Gefühle. Fühlen. Empfinden. Wahrnehmen.- Köln: Verlag mebes & noack 2009, 8., Auflage.

Dino, komm heraus, wie sieht dein Gefühl heut' aus?“ Nun darf das Kind herauskommen und ein Gefühl darstellen (mit Körpersprache und Geräuschen). Betitelt ein Kind aus der Gruppe dieses Gefühl, darf es den Dino spielen. Das spielerische Umsetzen der Gefühle wird gewählt, damit eine Festigung des eben Erlernten durch lustvolle und ungezwungene Art und Weise stattfindet.

Im nächsten Schritt der Unterrichtseinheit wird eine Dinogefühlsuhr gebastelt. Es findet eine nochmalige Wiederholung der unterschiedlichen Gefühle und Empfindungen des jeweiligen Dinos statt, dann werden die Dinouhren gebastelt und foliert und in späterer Folge auf den Tischen der Kinder so platziert, dass sie jederzeit sichtbar sind und verändert werden können. Jedes Kind bekommt die Aufgabe in der nächsten Zeit die Dinouhr seinen Empfindungen nach einzustellen und sich somit Gedanken über Gefühle und Einstellungen zu machen. Die Lehrerin wird in den nächsten Wochen auch ab und zu einzelne Kinder nach dem Zeiger der Dinouhr fragen und im Einzelgespräch mit den Kindern über ihr Befinden reden. Dieses Nachfragen findet gezielt nach der großen Pause statt.

Zweites ausgewähltes Stundenexemplar:

Der Mimikwürfel (Gefühlswürfel), welcher in den Interviews anfänglich zum Einsatz kommt um die Kinder zum Reden zu motivieren, wird in dieser Unterrichtseinheit spielerisch eingesetzt.

Stundenbild für eine Unterrichtsstunde in der Familienklasse C – Alter der Kinder von 10 – 12 Jahren, 1 Unterrichtseinheit.

Das Unterrichtsziel dieser Stunde lautet:

Die unterschiedlichen Mimiken des Mimikwürfels (Gefühlswürfels) werden nochmals besprochen. Die Kinder sind mit diesem Würfel vertraut. Es wird vom Bekannten zum Unbekannten gearbeitet. Zunächst dürfen die Kinder, jedes der Reihe nach, erzählen wie ihr Wochenende war und ob sie etwas erlebt haben, das sie den anderen Kindern gerne mitteilen möchten. Diese Unterrichtssequenz findet seit Schulanfang jeden Montag in der Früh statt und stellt für die Kinder ein Wochenanfangsritual dar.

Nach dieser Sequenz stellt die Lehrerin die kleinen Mimikwürfel (Gefühlswürfeln) vor. Jedes Kind darf sich diese anschauen, sie angreifen und auch würfeln. Um Streit zu vermeiden bekommt jede/r SchülerIn einen kleinen Holzmimikwürfel (Gefühlswürfeln). Nach Einführung des neuen Spielmaterials werden die Kinder angehalten einen Sitzkreis zu bilden. Nun wird das erste Gefühlswürfelspiel vorgestellt „Flaute“⁵ Haben die Kinder die Regeln verstanden dürfen sie mit Anleitung der Lehrerin zum Spielen beginnen.

⁵ Bücken, H. (2000): Das Mimikwürfelbuch.- Bremen: Arbeitsstelle Neues Spielen 2000.

Ist das Spiel erschöpft wird das nächste Spiel vorgestellt „Chaos“⁶. Dieses Spiel beinhaltet viel Bewegung und lockert die Unterrichtssituation spielerisch auf.

Drittes ausgewähltes Stundenexemplar:

Dieses Stundenbild orientiert sich am ersten Punkt „Definition des Problems“ des sechsstufigen Problemlösungsprozesses nach Thomas Gordon.

Stundenbild für eine Unterrichtsstunde in der Familienklasse B – Alter der Kinder von 9 – 11 Jahren, 2 Unterrichtseinheiten.

Um ein Problem in der Pause definieren zu können, müssen die Schüler/innen zunächst lernen ihre Gefühle richtig wahrzunehmen und auch die Gefühle anderer, sofern dies möglich ist, zu deuten. Vorarbeit zur Gefühlswahrnehmung wurde in den Interventionsstunden zuvor ebenfalls schon getätigt.

Das Unterrichtsziel dieser Stunde lautet somit: Eigene Gefühle ausdrücken und Gefühle anderer MitschülerInnen benennen können.

Die SchülerInnen holen sich ihre Sitzteppiche und formen mit der Lehrerin einen Sitzkreis. Die Lehrerin zeigt den Kindern einen Würfel. Auf jeder Seite des Würfels ist ein Gesicht in unterschiedlichen Stimmungslagen abgebildet. Der Würfel ist aus grünem Schaumstoff und wird als Gefühlswürfel vorgestellt. Die Lehrerin gibt den Würfel im Sitzkreis weiter, jeder darf sich den Würfel anschauen und ihn angreifen. Für diese Aktion wird genügend Zeit einberechnet um den Kindern ausreichend Erfahrungsspielraum zu geben.

Ist der Gefühlswürfel wieder bei der Lehrerin angekommen, darf jedes Kind sagen, welches Gesicht des Würfels ihm/ihr am besten gefällt. Die verschiedenen Gesichter des Gefühlswürfels werden zusammen benannt. Nun werden die SchülerInnen aufgefordert gemeinsam mit der Lehrerin ihr Lieblingsgesicht nachzustellen. Die Lehrerin zeigt es den Kindern vor. Die Kinder sprechen zuerst den richtigen Gefühlssatz dazu, beispielsweise: „Ich bin traurig!“ nachdem sie gesprochen haben, zeigen sie das passende Gesicht dazu. Wenn die Kinder es wollen, dürfen sie sich ihr gestelltes „Gefühlsgesicht“ auch im Handspiegel ansehen.

Ist diese Übung beendet, darf sich jedes Kind zwei Gesichter überlegen, welche es den anderen vorstellt. Die anderen SchülerInnen müssen durch das Gefühlsgesicht des/der Darstellers/Darstellerin erraten, wie sich diese/r gerade fühlt oder welche Gefühl der/die SchülerIn ausdrücken möchte. Positive Gefühlsgesichter werden in diesem Zuge von negativen Gefühlsgesichtern getrennt.

⁶ Bücken, H. (2000): Das Mimwürfelbuch.- Bremen: Arbeitsstelle Neues Spielen 2000.

Nach dieser Erarbeitungsphase bekommt jedes Kind ein Bildkärtchen. Auf den Bildkarten sind verschiedene Pausensituationen aufgemalt, zum Beispiel: Ein Kind teilt mit einem anderen seine Jause, ein Kind verliert beim Fußballspielen und stampft wütend auf den Boden....

Diese Karten sollen die Kinder mit dem richtigen Gefühlswort betiteln, wer möchte kann auch die Geschichte dazu erzählen. Hat jedes Kind 3 Karten mit den Gefühlen betiteln können, werden die Kinder gebeten sich auf ihren Sitzplatz zu setzen.

Jede/r Schüler/in soll sich nun eine Pausensituation überlegen, in der er/sie ein schlechtes Gefühl hat.

Bunt- und Filzstifte sowie Ölkreiden und ein weißes A3 Papier werden nun den Schüler/innen von der Lehrerin ausgeteilt. Jedes Kind darf nun diese Situation zeichnen. Dadurch werden die Probleme plastisch von jeder/m Schüler/in dargestellt.

Erst in den folgenden Unterrichtseinheiten werden die Probleme der Schüler/innen mit Hilfe der Lehrerin definiert und vorgestellt um an den ersten Punkt von Thomas Gordons „Definition des Problems“ anschließen zu können und in weitere Folge den sechsstufigen Problemprozess mit den Kindern erarbeiten zu können.

5.2.6 Gegenüberstellung der Kategorien der ersten Interviewreihe und zweiten Interviewreihe zur Ergebnisführung

Im Folgenden werden die entstanden Kategorien der beiden Interviewreihen gegenübergestellt. Hierbei ist nochmals zu erwähnen, dass die erste Interviewreihe vor Beginn, die zweite Interviewreihe nach der Intervention nach Thomas Gordon stattgefunden hat.

5.2.6.1 Erste Interviewreihe

In der ersten Interviewserie wurden siebzehn Kategorien ermittelt, welche im Folgenden erläutert werden:

- K'1: Psychische Gewalt
- K'2: Soziales Netzwerk
- K'3: Ausdruck negativer Gefühle
- K'4: Abneigung gegen einzelne Kinder

- K'5: Umgang mit Problemen, Gewalt
- K'6: Positiver Umgang mit Herausforderungen
- K'7: Physische Gewalt
- K'8: Verbale Gewalt
- K'9: Positive Einschätzung der Pausensituation
- K'10: Autoaggressives Verhalten
- K'11: Negativer Umgang mit Herausforderungen
- K'12: Negative Einschätzung der Pausensituation
- K'13: Vandalismus
- K'14: Kein Streit
- K'15 Streit
- K'16: Lügende Kinder
- K'17: Soziales Engagement

Ausgeprägt sind die vielfältigen und oft genannten Formen der Gewalt, weshalb diese zuerst bearbeitet werden. Im Bereich der physischen Gewalt fällt auf, dass es sich vor allem um die Gewaltarten: Schlagen, Stoßen, Zwicken und Übergriffe handelt. Dabei wird physische Gewalt erlebt, ausgeübt, beobachtet und kann sich bis hin zu einem Zyklus der physischen Gewalt steigern.

In der Kategorie psychischer Gewalt werden vor allem Ausgrenzung und Ausschluss, sowie Übergriffe genannt. Ebenfalls in diesem Gewaltbereich vorhanden sind Erpressung, Ignoranz, nervende Kinder und ausgenutzte Kinder. Wie schon bei der physischen Gewalt, gibt es auch hier ein Erleben, Ausüben und Beobachten.

Im Bereich der verbalen Gewalt sind vor allem Schimpfwörter, Beschimpfungen und Drohungen vorhanden. Auch hier wird verbale Gewalt erlebt, ausgeübt und beobachtet, bis hin zu einem Zyklus des Schimpfens.

Die Kategorien Streit und kein Streit sind gleich stark vorhanden. Der Umgang mit Problemen und Gewalt ist vielfältig und zeigt sich in Rückzug, verbaler und physischer Reaktion, sowie in Hilfe suchen bei der Lehrkraft.

Die verschiedenen Formen der Gewalt spiegeln sich in den negativen Gefühlen der Kinder wieder. Es gibt Wut, Trauer, Angst, Zorn, Ärger, Langeweile, Grant, sowie das Gefühl des Alleinseins. Manche Kinder sind sich ihrer negativen Gefühle nicht bewusst. Positive Gefühle fallen nicht als Kategorie auf.

Interessant sind die Kategorien positiver und negativer Umgang mit Herausforderungen: die meisten Kinder sehen sich selber als gute Verlierer und empfinden, dass sie mit Niederlagen und Ausschluss gut umgehen können. Im Gegensatz dazu beobachtet eine Vielzahl von Kindern schlechte Verlierer. Nur wenige Kinder bezeichnen sich als solche.

Viele Kinder beschreiben, dass sie alleine spielen und andere Kinder beim Alleinespielen beobachten. Freundeskreise werden kaum genannt, gleichzeitig gibt es vermehrt eine Abneigung gegen ein, beziehungsweise mehrere Kinder, vor allem auf Grund diverser (verbaler und physischer) Gewalthandlungen. Soziales Engagement (d.h. eingehen auf allein spielende Kinder und traurige Kinder) findet sich kaum. Überraschend nach diesen eher negativen Erzählungen ist die positive Einschätzung der Pausensituation, welche als Kategorie deutlich stärker als die Kategorie negative Einschätzung der Pausensituation (einziger Kritikpunkt „Pausenhalle klein“) ist.

Bedenklich für die nachfolgende Intervention nach Thomas Gordon sind die entstandenen Kategorien des autoaggressiven Verhaltens und des Vandalismus. Aufgrund der einmaligen Beschreibung der Beobachtung ist die Kategorie „lügende Kinder“ nicht unbedingt relevant.

5.2.6.2 Zweite Interviewreihe

In der zweiten Interviewserie wurden achtzehn Kategorien ermittelt, welche im Folgenden erläutert werden:

- K'1: Soziales Netzwerk
- K'2: Ausdruck positiver Gefühle
- K'3 Kein Streit
- K'4: Umgang mit Problemen/ Gewalt
- K'5: Empathie
- K'6: Ausdruck negativer Gefühle
- K'7: Soziales Engagement
- K'8: Neue Regeln
- K'9: Karten
- K'10: Probleme zu Hause
- K'11: Physische Gewalt
- K'12: Abneigung gegen ein Kind /Kinder
- K'13: Schimpfglas
- K'14: Verbale Gewalt
- K'15: Gefühlswürfel
- K'16: Psychische Gewalt
- K'17: Streit
- K'18: Schlagglas

Die Bereiche der Gewalt unterteilen sich erneut in physische, psychische und verbale Gewalt. Die Facette der physischen Gewalt beinhaltet Schläge und Fouls, wobei ein Erleben und Beobachten, aber kein Ausüben von physischer Gewalt ausgesprochen wird. Es wird beschrieben, dass es weniger physische Gewalt seit den neuen Regeln gibt. Dabei wird oftmals auf das Schlagglas verwiesen.

Die psychische Gewalt ist durch Ausschluss deklariert, hier wird ein Erleben und Ausüben beschrieben. Außerdem wurde ein Kind ausgelacht.

Die verbale Gewalt, die als Reaktion im Streit oder bei physischer Gewalt ausgeübt wird, und selbst erlebt wird ist gekennzeichnet durch schreien und schimpfen. Bezüglich des Schimpfens wird auf das Schimpfglas verwiesen. Insgesamt wird weniger Streit beobachtet und erlebt, auch hier wird auf das Schimpfglas verwiesen. Im Umgang mit Problem/Gewalt ziehen sich einzelne Kinder zurück, während die Mehrheit Hilfe bei Freunden, Geschwistern oder der Lehrkraft sucht. Eine Reaktion auf physische Gewalt war verbale Gewalt. Die Abneigung gegen ein oder mehrere Kinder ist nach wie vor vorhanden. Als Reaktion darauf spielen manche Kinder mit einzelnen Kindern nicht mehr.

An negativen Gefühlen sind Wut, Trauer und Grant vorhanden. Interessant für die Forschungsfrage ist in dieser Kategorie der klare und deutliche Ausdruck und die Begründung der Gefühle der interviewten Kinder. Diese klare Beschreibung findet sich ebenfalls im Ausdruck der positiven Gefühle (Kind geht es gut). In der Kategorie soziales Netzwerk kristallisiert sich die Wichtigkeit von Freunden bzw. Freundeskreis und Spielen heraus. Dennoch werden Kinder beobachtet, die alleine spielen. Allerdings zeigt sich in der Kategorie Empathie, dass einige Kinder merken, wenn Kinder alleine spielen und darauf reagieren. Deutlich wird die empathische Fähigkeit der Kinder auch im Bereich der Aktionskarten. Wenngleich es Beobachtungen gibt, dass manche Kinder diese empathischen Fähigkeiten noch nicht ausreichend besitzen. Der Gefühlswürfel wurde von den Kindern gut angenommen und sie verwenden ihn immer wieder um ihren Gefühlen einen besseren Ausdruck zu verleihen.

Die neuen Regeln wurden hauptsächlich als effektiv bewertet, mit ihnen verbinden die Kinder weniger Streit und weniger physische Gewalt. Weiters wurden die Regeln laut Aussagen der Kinder oftmals angewandt. Einzelne Kinder beschreiben allerdings, dass die Regeln nicht helfen bzw. dass die Situation gleichbleibend bzw. schlechter als zuvor ist.

5.2.6.3 Evaluation mittels Kategorien der Videoanalyse

Videos vor Intervention

Die Auswertung der Videosequenzen nach Mayring ergab nachstehende Kategorien, welche im Folgenden erläutert und zur Evaluation der ersten Interviewserie herangezogen werden:

- K'1: Ausüben der selbstgeschaffenen Führungsrolle
- K'2: Umgang mit Problemen und Gewalt
- K'3: Psychische Gewalt
- K'4: Physische Gewalt
- K'5: Streit
- K'6: Ausschluss
- K'7: Kein Streit
- K'8: Soziales Netzwerk

Im Bereich der Gewalt konnten psychische und physische, allerdings keine verbale Gewalt ermittelt werden. Wie schon bei den Kategorien der ersten Interviewserie handelt es sich bei der psychischen Gewalt um Ausschluss von Kindern und bei der physischen Gewalt um Stöße und Schläge. Da der Ausschluss eines Kindes im Video sichtbar war, entstand zusätzlich die Kategorie K'6 Ausschluss. Damit unterstützen im Bereich der Gewalt die ausgewerteten Kategorien jene der Interviews. Bezüglich Streit entstanden hier ebenfalls die Kategorien Streit und kein Streit, wobei sich Kategorie K'7 Kein Streit darauf bezieht, dass Kinder auf dem Video zu sehen sind, welche friedlich miteinander spielen. Andererseits wurden streitende Kinder beobachtet sowie ein Kind, dass Streit provoziert. Auch diese Kategorien entsprechen jenen der ersten Interviewserie. Ebenso entspricht die Kategorie K'2 Umgang mit Problemen und Gewalt jener der Interviewserie: es wird entweder Hilfe bei der Lehrkraft gesucht beziehungsweise Rückzug oder Angriff bei Problemen und Gewalt praktiziert. Zusätzlich wurde die notwendige Intervention durch die Lehrkraft beobachtet. Die Probleme im sozialen Netzwerk der Klassen zeigen sich nicht so massiv wie bei der Interviewauswertung, es wurde lediglich beobachtet, dass Kinder auf die Hilfe anderer beim Wegräumen verzichten müssen. Eine zusätzliche Kategorie ist K'1 Ausüben der selbstgeschaffenen Führungsrolle, in welcher ein Kind die Führungsposition gegen andere Kinder durchsetzen kann.

Videos nach Intervention

Nach der Intervention ergaben sich bei der Auswertung der Videos folgende Kategorien:

- K'1: Regeln werden eingehalten
- K'2: Kein Beobachten von physischer Gewalt
- K'3: Soziales Netzwerk
- K'4: Umgang mit Gewalt
- K'5: Ausschluss eines Kindes
- K'6: Regeln werden nicht eingehalten

Der Bereich der Gewalt ist in den Videos, wie schon bei den Interviews nach der Intervention, deutlich reduziert: In der Kategorie K'2 wird ein friedliches Spiel beschrieben und ein Kind kann sich nach einem Streit selbst beruhigen und spielt dann wieder mit. Allerdings wird auch hier der Ausschluss eines Kindes deutlich: K'5 Ausschluss eines Kindes. Die in den Interviews beschriebene Effektivität der Regeln wird durch die Kategorie K'1 Regeln werden eingehalten, unterstützt. Lediglich ein Kind wird in den vorliegenden Videosequenzen beobachtet, das die Regeln nicht einhält: K'6 Regeln werden nicht eingehalten. Bezüglich des Umgangs mit Gewalt wurde hier in K'4 beobachtet und ermittelt, dass ein Kind einem anderen schlagenden Kind aus dem Weg geht. Auch die bei den Interviews beschriebenen Verbesserungen des sozialen Netzwerkes können auf den Videos beobachtet und ausgewertet werden: K'3 Soziales Netzwerk beschreibt spielende und sich unterhaltende Kinder.

6 Evaluierung der Fallstudie

Das folgende Kapitel wird nun Aufschluss über die Ergebnisse, zunächst nach Thomas Gordon und dann in Bezug auf die Forschungsfrage geben.

Die Intervention nach Thomas Gordon konnte in dem Forschungsfeld des Sonderpädagogischen Zentrums durchgeführt werden, allerdings war es nicht möglich, den von ihm vorgeschlagenen sechsstufigen Problemlösungsprozess exakt zu übernehmen.

Zunächst wurde an Hand der ersten Interviewreihe ersichtlich, dass die befragten SchülerInnen ihre Gefühle und Gefühle anderer Kinder nicht deuten oder zumindest in Worte fassen konnten. Die Empathiefähigkeit der Kinder war kaum bis gar nicht vorhanden. Deswegen mussten die Interventionsstunden im Vorfeld so geplant werden, dass die SchülerInnen ein Instrument bekommen konnten, welches ihnen ermöglicht, Gefühle sowie Stimmungen auszudrücken (Gefühlswürfel, Dinogefühlshuhr...), bevor es überhaupt möglich war, die Prozessstufen nach Thomas Gordon mit den Kindern anzudenken. Somit war es in dem Forschungsfeld des Sonderpädagogischen Zentrums nicht möglich das Stufenmodell von Thomas Gordon anzuwenden, ohne mit den SchülerInnen im Vorfeld auf den Prozess hinzuwirken.

Das Stufenmodell konnte in den ersten drei Prozessstufen (Definition des Problems, Sammlung möglicher Lösungsvorschläge und Wertung der Lösungsvorschläge) gut umgesetzt werden. Jedoch entstanden bei Stufe 4 (Entscheidung für die beste Lösung) Probleme, da Thomas Gordon in seinen Ausführungen anmerkte, dass jedes Kind mit der Lösung einverstanden sein sollte und die Umsetzung ohne Abstimmung von statten gehen solle. Somit war es von Nöten bei dieser Stufe sehr viel Zeit einzuplanen, die aber der Autor in seinen Ausführungen nicht erwähnt. Trotz der schlussendlich einheitlichen Zustimmung der beteiligten SchülerInnen, blieb die Vermutung im Raum stehen, dass gewisse Lösungsvorschläge zwar akzeptiert wurden, aber nicht als die besten in der jeweiligen Problemlage angesehen wurden.

Die nächstliegende Stufe 5 (Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung) bedurfte ebenfalls sehr viel Zutuns der Lehrkraft, zumal die SchülerInnen zunächst mit sehr utopischen Sanktionen (muss bis zum Abend in der Schule bleiben) bei nicht Einhalten der Regeln auf sich aufmerksam machten. Was sich gleichzeitig als sehr interessant erwies, da die Kinder sich selbst unglaublich strenge Strafen auferlegt hätten. Besonders gut ließ sich der Punkt 6 (Bewertung der Effektivität der Lösungen) in der Klasse verwirklichen, zumal Regeln, die nach zwei Wochen keine Zufriedenheit für die Schülerinnen darstellten, gemeinsam abgeändert wurden. Hierbei bekamen die Kinder nochmals das Gefühl, gleichberechtigte PartnerInnen bei der Umsetzung einer friedlichen Pausengestaltung zu

sein und der gleichwertige Dialog von LehrerIn und SchülerInnen konnte bis zum Schluss aufrechterhalten werden. Dieser gleichwertige Dialog führte dazu, dass einige Regeln sehr gut angenommen wurden (Schimpfglas, Schlagglas). Diese Regeln fanden auch im Vorfeld sofort einen gemeinsamen Konsens innerhalb der Klasse und es entstand keine Diskussion über die Effektivität und Umsetzbarkeit.

Ebenfalls wurde während der Intervention ersichtlich, dass das Modell Thomas Gordons stark mit richtiger Sprechweise und Ausdrucksweise, also Rhetorik, nicht nur von Seiten der Lehrkraft, sondern besonders von Seiten der beteiligten Schüler, verbunden ist. Dieser Umstand ist besonders für den (Forschungs-) Bereich der Sonderschule als negativ zu unterstreichen, da das Modell kaum Raum lässt für Kinder, deren verbale Ausdrucksfähigkeit (Sprachbeeinträchtigungen, ausländische Schülerinnen...) vermindert ist.

Prinzipiell lässt sich nach der durchgeführten Forschung (wie im nächsten Unterpunkt des Kapitels ersichtlich sein wird) eine positive Veränderung der Pausensituation durch die getätigte Intervention nach Thomas Gordon feststellen. Der Problemlösungsprozess konnte Erfolge verzeichnen und lässt sich auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umsetzen. Jedoch muss angemerkt werden, dass diese Konfliktbearbeitung nach Thomas Gordon eine erhebliche Vorarbeit benötigt und nicht bei Kindern angewendet werden sollte, deren verbale Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt ist, da es sonst zur Resignation der verbal schwächeren Kindern kommen kann.

6.1 Veränderungen der Impressionen der SchülerInnen (Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage)

Die forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird zunächst im Folgenden, zum besseren Verständnis, erneut dargelegt:

Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit war die Frage, inwiefern verändern sich Impressionen 8-12- jähriger Wiener ASO SchülerInnen bezüglich Konfliktaufkommen- und lösungen in der großen Pause auf Grund einer Intervention an Hand des Problemlösungsprozesses nach Thomas Gordon? Diese Forschungsfrage impliziert die Subfrage, welche Impressionen, bezüglich Konfliktaufkommen- und lösungen in der großen Pause, haben die SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschule vor der Intervention nach Thomas Gordon?

Vor der Intervention konnten, wie schon im Unterkapitel 5.2.6.1 dargestellt wurde, siebzehn Kategorien ausgemacht werden, welche grob in die Überkategorien Gewalt, Streit, Gefühle,

Soziales Netzwerk, Soziales Engagement, sowie Einschätzung der Pausensituation eingeteilt werden können.

Vor allem die verschiedenen Facetten der Gewalt (verbal, psychisch und physisch) wurden von den Kindern deutlich angesprochen. Wie ebenfalls aus den Videos ersichtlich, hatten die befragten SchülerInnen die Wahrnehmung, dass ihre Pause zwar schön ist, aber von Gewalt (verbal, psychisch, physisch...) geprägt. Dieser Umstand war für die Kinder schon Usus und so manifestiert, dass sie es einfach akzeptiert hatten und so gut es geht hinnahmen. Dabei gab es eine weite Bandbreite von Reaktionen, wie Rückzug, Meidung der gewalttätigen Kinder und vor allem negative Gefühle der Wut, Angst, Trauer, Zorn.... Trotz dieser eher negativ behafteten Aussagen konnten die Kinder nicht erklären, wieso ihre so heiß geliebte Pause immer wieder einen negativen Ausgang findet.

Wie schon in der Einleitung des Kapitels erwähnt, fehlten dem Großteil der Kinder sowohl die Ausdrucksmöglichkeit eigener Gefühle als auch die Empathiefähigkeit für andere Kinder. Dies zeigt sich durch die Kategorie K17 „soziales Engagement“, zwar fallen allein spielende Kinder auf, eine Reaktion darauf findet allerdings nicht statt.

Bei genauerem Nachfragen konnte jedoch eruiert werden, dass es viel Streit in der Pause gibt, besonders bei Spielen, wo Gewinner und Verlierer ausgemacht werden, wobei jedoch fast jedes Kind von sich annahm, ein guter Verlierer zu sein. Gegenteiliges sah man auf den Videos und konnte auch durch die Befragung anderer Kinder ausgemacht werden. Somit war das Konfliktaufkommen in der großen Pause immer nur durch andere Kinder geprägt und fast nie durch das befragte Kind selbst.

Besonders interessant gestaltet sich der Umstand, dass das Kind, das als häufigstes als sehr gewalttätig und unfair beschrieben wurde (und auch am Videomitschnitt ausgemacht werden konnte) in der Befragung immer wieder angab, wie gut es sich in Konfliktsituationen verhalte. Besonders ausgeprägt gestaltete sich auch die Kategorie 4: „Abneigung gegen einzelne Kinder“. Immer wieder konnte durch die Interviews vor der Intervention eruiert werden, dass es starke Abneigung beziehungsweise Ausschluss einzelner Kinder gibt, welche meist unbegründet im Raum stehen blieb. Gleichzeitig wurde in Kategorie 2 „soziales Netzwerk“ deutlich, dass es in den Klassen wenig größere Freundeskreise gab, was den Kindern allerdings nicht unbedingt bewusst ist.

Lösungsvorschläge, wie ihre Pause sich verbessern könnte, wurden von den Kindern kaum gegeben und wenn, dann konnten die genannten Lösungsvorschläge die bestehende Konfliktsituation nicht verbessern. Dies zeigt sich vor allem anhand der ermittelten Kategorie 5 „Umgang mit Problemen, Gewalt“, in welcher zwar vielfältige Lösungsvorschläge kamen, allerdings eher keine Vorschläge zur Besserung der Situation (Rückzug, verbale und physische Gewalt als Reaktion)

Hervorstechend gestaltete sich jedoch die Impression der Schüler gegen Abschluss der Befragung, nämlich, dass die positive Einschätzung ihrer Pause weitaus höher ist, als die negative und dass trotz aller Streitereien die große Pause bei jedem/r SchülerIn Wohlgefallen findet. Lediglich die kleine Pausenhalle wurde bemängelt.

Dieser Umstand gestaltete sich jedoch förderlich als Ansatzpunkt zur gemeinsamen Verbesserung der Pausenzeit durch die SchülerInnen.

Auffallend waren die beiden Kategorien „autoaggressives Verhalten“ (K10) und „Vandalismus“ (K13), welche auch zeigen, dass ein positiver Umgang mit Problemen für manche Kinder nicht möglich ist.

In der zweiten Interviewreihe konnten die Schüler ihren Gefühlen, auch durch die Schulung des Ausdrucks von Gefühlen, in weitaus höherem Ausmaß Ausdruck verleihen. Gerade der Gefühlswürfel fand hierbei Verwendung und wurde von den meisten Schülern genutzt. Die SchülerInnen konnten in differenzierter Art und Weise ihren Impressionen Ausdruck verleihen, somit wurden achtzehn Kategorien ermittelt.

Es wurde von den Kindern sehr deutlich ausgedrückt, wie sie empfinden (Kategorie 2 und 6), dabei waren zwar immer noch Wut, Trauer und Angst vorhanden, überwogen hat allerdings die Aussage „Mir geht es gut“. Sowohl negative als auch positive Gefühle konnten zumeist von den Kindern begründet werden.

Alle SchülerInnen postulierten, dass sie selbst noch immer den Eindruck des Konfliktaufkommens in der großen Pause haben und dass „verbale Gewalt“ (Kategorie 4) sowie „psychische Gewalt“ (Kategorie 16) weiterhin vorhanden sind, dass sich vor allem aber die physische Gewalt (Kategorie 11) erheblich verbessert hat.

Dieser Umstand konnte oftmals an den neu „aufgestellten Regeln“ (Kategorie 8) ausgemacht werden. Die neu aufgestellten Regeln wurden dabei von den meisten Kindern nicht nur angenommen und verwendet, sondern auch als effektiv empfunden. Ein Grund für die mehrheitliche Annahme der Regeln und die positive Einstellung ihnen gegenüber könnte die in Thomas Gordon enthaltene Konsenslösung sein sowie das partnerschaftliche Entstehen der Regeln sein (Lehrkraft und Kinder entwickelten die Regeln). Das „Schimpfglas“ (Kategorie 13), sowie das „Schlagglas“ (Kategorie 18) konnten bei dem Großteil der SchülerInnen für eine Verbesserung der Impressionen bezüglich der Pausensituation ausgemacht werden. Auch hier ist vermutlich der Grund für die positive Einschätzung und Annahme des partnerschaftlichen Entstehens dieser Regeln.

Obwohl die SchülerInnen angaben, dass noch immer „Abneigungen gegen andere Kinder“ vorhanden sind (Kategorie 12), wurde das „soziale Netzwerk“ (Kategorie 1) von den SchülerInnen positiver bewertet als vor der Intervention. Dabei wurde gerade dem Freundeskreis mehr Bedeutung zugemessen als zuvor. Wichtig war beispielsweise das

Spielen mit Freunden, das viele Kinder glücklich und zufrieden machte. Außerdem konnte die Abneigung gegen andere Kinder zumeist begründet werden.

Ebenfalls konnte von den SchülerInnen selbst eine Verbindungen zwischen häuslichem Umfeld („Probleme zu Hause“: Kategorie 10) und negativen Gefühlen in der großen Pause hergestellt werden. Das Vorbringen der Probleme zu Hause und der Gefühle darüber zeigt, dass manche Kinder gelernt haben auch diese schwierigen Gefühle zu äußern.

Auch war es mehreren SchülerInnen möglich, Verständnis für andere Kinder und ihre guten sowie schlechten Stimmungen zu finden (Kategorie 5: „Empathie“), sowie eigene Impressionen („Gefühlswürfel“: Kategorie 15) auszudrücken. Dabei konnten einige Kinder gut auf die Probleme anderer reagieren und damit zu Lösungen beitragen (Kategorie 7: „soziales Engagement“).

Lösungsvorschläge für Konfliktaufkommen in der großen Pause wurden meist definiert als, den/die betreffende/n SchülerIn einfach in Ruhe zu lassen und wegzugehen oder die Lehrkraft zu holen. Diese Lösungsvorschläge sind auch in seiner Umsetzung auf den Videosequenzen nach der Intervention ersichtlich.

Fast ausnahmslos gaben die befragten SchülerInnen an, dass sich ihr Eindruck von der großen Pause verbessert hat oder zumindest gleich geblieben ist und dass sie mit Konfliktaufkommen nun aufgrund der neuen Regeln besser umgehen können.

Vor allem die extremen Kategorien der ersten Interviewserie K 10 „autoaggressives Verhalten“ und K13 „Vandalismus“, konnten in der zweiten Interviewserie nicht mehr gefunden werden.

Insgesamt lässt sich folglich feststellen, dass sich mit Hilfe der Intervention nicht nur die Impressionen der Pause verbessert haben, sondern gerade durch die Intervention die Grundvoraussetzungen für eine gute Pausengestaltung – Empathie, Ausdruck von Gefühlen – gebessert haben. Vor allem das gemeinsame Finden von Regeln und die partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen dürften dafür relevant sein.

7 Resümee

Zur umfassenden Betrachtung des Themas, wird einleitend im ersten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit, ein Überblick über das Pflichtschulsystem in Österreich gegeben. Dabei wird besonders auf das Sonderschulwesen, explizit auf die Sonderpädagogischen Zentren im Bundesland Wien Bezug genommen, in einem solchen Zentrum positioniert sich auch die qualitative Studie. Schwerpunkte sind hier die rechtlichen Bestimmungen des Schulorganisationsgesetzes sowie das Schulpflichtgesetz, welche die äußeren Rahmenbedingungen der Arbeit darstellen und unbedingt befolgt werden mussten (siehe z.B. Einverständniserklärung). Da Konflikte ein Teil der Fragestellung der Diplomarbeit sind, wird im nachfolgenden Kapitel 2 das Konfliktfeld Schule erläutert. Dabei wird deutlich, dass gerade die Pausensituation weder in der wissenschaftlichen Literatur noch in den gesetzlichen Rahmenbedingungen Bedeutung hat. Gerade die besondere Form der Sonderschule findet kaum Beachtung.

Kapitel 3 zeigt die kognitiven Entwicklungsstufen von jenen Kindern auf, deren Alterspopulation in der Studie behandelt wird, mit besonderer Gewichtung auf Piaget's moralisches Urteil beim Kinde. Dieses Kapitel stellt eine Vorüberlegung zur Intervention nach Thomas Gordon dar und geht aus diesem Grund auch auf kommunikationstheoretische Aspekte ein, welche bei der getätigten Intervention eine Grundlage zur Transformation in das Klassenzimmer (pädagogisches Konfliktgespräch), darstellen.

Um SchülerInnen mit ihren Problemen verstehen zu können, beziehungsweise geeignete Interventionen zur Konfliktlösung anzubieten, ist es notwendig das Moralempfinden des Kindes in der jeweiligen Entwicklungsphase zu kennen. Im Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (Piaget 1983) gibt der Autor einen detaillierten Einblick in das Regelbewusstsein, den Gerechtigkeitsbegriff und die kindliche Moral im jeweiligen Kindesalter (vgl. Piaget 1983) und legt somit das notwendige Fundament für die in der vorliegenden Arbeit gebrauchten Begriffe, wie Konfliktverständnis und Moral, beziehungsweise moralische Erziehung. Wesentlich für das Verständnis der Arbeit war hervorzuheben, dass das Regelbewusstsein eine Grundvoraussetzung zum Befolgen von Regeln ist und dass ein Konflikt als solcher nicht unmoralisch zu werten ist, sondern der jeweilige, oftmals auf Aggressionen gestützte Umgang damit. Es erschien erforderlich im Anschluss an diese Ausführungen speziell auf Schulkonflikte einzugehen, dazu wurden Rolf Göppels Überlegungen erläutert. Besonders wurde auf den Erziehungsauftrag der Schule, die emotionale Intelligenz als Voraussetzung für den pädagogischen Takt und das pädagogische Konfliktgespräch eingegangen. Dieses pädagogische Konfliktgespräch sieht Rolf Göppel als möglichen Lösungsweg, welcher aufgegriffen und durch Thomas Gordon erweitert wurde. Dabei wurde Thomas Gordons „Lehrer – Schüler Konferenz“ vorgestellt und vor allem das sechs Stufenmodell, welches Basis der Intervention ist, dargestellt. Hierbei wurde auch die Wichtigkeit der Beziehung

zwischen LehrerIn und SchülerIn erarbeitet. Als wesentlich für die vorliegende Fallstudie erwies sich Thomas Gordons Anwendungsformen des aktiven Zuhörens des/der Lehrers/in. Die Verschriftlichung der intervenierenden Fallstudie sowie der theoretische Hintergrund werden in Kapitel 5 erläutert. Wobei zunächst die beiden untersuchten Klassen vorgestellt werden und im Nachfolgenden auf die angewandten Methoden, wie das problemzentrierte Interview, mit Schwerpunktsetzung Kinderinterview, die qualitative Auswertungsmethode Mayrings und die videogestützte Beobachtung eingegangen wird.

Die Auswertungen der Interviews beider Reihen sowie der Videosequenzen vor und nach der Intervention nach Mayring stellen den umfangreichsten Teil des Kapitels dar. Bevor noch auf die Gegenüberstellung der gewonnen Kategorien vor und nach der Intervention eingegangen wird, wird die Intervention der Lehrkraft an Hand von drei Stundenbildern dargestellt. Das gewonnene Datenmaterial des dargelegten Kapitels führt dann auch zu den Ergebnissen der Fallstudie im letzten Kapitel.

Prinzipiell lässt sich nach der durchgeführten Forschung eine positive Veränderung der Pausensituation durch die getätigte Intervention nach Thomas Gordon feststellen. Der Problemlösungsprozess konnte Erfolge verzeichnen und lässt sich auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umsetzen. Jedoch muss angemerkt werden, dass diese Konfliktbearbeitung nach Thomas Gordon erhebliche Vorarbeit benötigt und nicht bei Kindern angewendet werden sollte, deren verbale Ausdrucksfähigkeit eingeschränkt ist, da es sonst zur Resignation der verbal schwächeren Kindern kommen kann. Bezüglich der Wahrnehmungen der Kinder lässt sich insgesamt feststellen, dass sich mit Hilfe der Intervention nicht nur die Impressionen der Pause verbessert haben, sondern gerade durch die Intervention die Grundvoraussetzungen für eine gute Pausengestaltung – Empathie, Ausdruck von Gefühlen – gelegt wurden. Vor allem das gemeinsame Finden von Regeln und die partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen dürften dafür relevant gewesen sein.

8 Literaturverzeichnis

Baumgart, F. (2001): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, 2., durchgesehene Auflage.

Biewer, G. (2001): Vom Integrationsmodell für behinderte zur Schule für alle Kinder.- Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag 2001.

Bleidick, U. (1968): Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung- In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1968), 19, S. 228.

Bohnsack, R. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.- Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Bohnsack, R. (Hrsg.) (2007a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

Bohnsack, R. (2007b): Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. -In: Friebertshäuser, B., Felden, von H., Schäffer, B. (Hrsg.): Bildung und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft.- Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 21 – 46.

Bohnsack, R. (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode.- Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2008.

Braun Scharm, H. (1991): Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. -In: Seibert N. (1998): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 1998, S. 71-83.

Bundschuh, K. (2007): Aggression, aggressives Verhalten. -In: Bundschuh K. u.a. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2007, 11-14.

Czerwenka, K. (1991): Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht – Vergleichende Betrachtung. -In: Seibert N. (1998): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 1998, S. 105-123.

Datler, W. (Hrsg.) (1987): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“.- Darmstadt: Weihert-Druck GmbH, 1987.

Dell Clark, C. (2004): Visual Metaphor as Method in Interviews with Children. –In: Journal of Linguistic Anthropology, 2004, vol. 14, Issue 2, 171-185.

Dewey, J. (2002): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier.- Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett Verlag, 1986.

Dewey, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einem Vorwort und neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers.- Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002.

Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2000): Videographien als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. Am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. -In: Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten. Band 18. Juventa Verlag: Weinheim und München, 191-202.

Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten.- Berlin: Luchterland Neuwied, 2001.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.- Reinbek: Rowohlt, 2007, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage.

Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 2 Auflage.

Flick, U.; Kardoff, E. von; Steinke, I. (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.- Reinbek: Rowohlt, 2008, 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage.

Glöckel, H. (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2000.

Gordon, T. (2006): Lehrer- Schüler- Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.- München: Wilhelm Heyne Verlag, 2006, 18 Auflage.

Göppel, R. (2007): Lehrer, Schüler und Konflikte.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007.

Hadriga, F. (1991): Konfliktfeld Schule. Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung.- Wien: Herder & Co, 1991.

Hofmann, T. (Hrsg.) (1994): Abhängigkeit und Autonomie.- Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1994.

Huhn, N. (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. Methodologische Überlegungen. -In: Heinzl, F. (Hrsg.) (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. Weinheim und München: Juventa Verlag, 185-190.

Huhn, N. (2005): Mit Video einen Blick auf Verhaltensmuster konstruieren. Überlegungen für eine visuelle Interpretation von Videographien. -In: Mey, G. (Hrsg.) (2005): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. o.O.: Kölner Studien Verlag, 413-434.

Jeske, W. (1981): Konfliktfeld Schule. Ursachen, Häufigkeit, vorbeugende Maßnahmen, pädagogische Stützmaßnahmen, Methoden der Hilfe.- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981.

Klade, C. (2010): Die Kraft des Wortes. Gekonnt argumentieren und überzeugen.- Wien: Amalthea Signum Verlag GmbH, 2010.

- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung.- Weinheim, Basel: Beltz (PVU), 2005, 4., vollständig überarbeitete Auflage.
- Lewis, A. (2002): Accessing, through Research Interviews, the Views of Children with Difficulties in Learning. -In: Support for Learning, 2002, vol. 17, Issue 3, 111-116.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken.- Wienheim und Basel: Beltz Verlag 2002, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Weinheim: Beltz (UTB), 2008, 10. neu ausgestattete Auflage.
- Miller, J. Colligan; J. and Colver, A. (2003): A qualitative study, using focused interviews, of the information needs of families whose children's names are on a cerebral palsy register. – In: Child: Care, Health and Development, 2003, vol 29, Issue 6, 465-471.
- Neumann, G.-H. (1982): Aggressionen in der Schule.- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1982.
- Ravet, J. (2007): Enabling pupil participation in a study of perceptions of disengagement: methodological matters. -In: British Journal of Special Education, 2007, Nummer 4, 234-242.
- Reiser, H.; Wilmann, M.; Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007.
- Sander, A. (2007): Förderzentrum. -In: Bundschuh K. u.a. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik.- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007, 84-86.
- Schenk – Danzinger, L. (2002): Entwicklungspsychologie.- Wien: öbv hpt 2002.
- Schraut, M. (1994a): Triebtheorie. -In: Hahn u.a. (Hrsg.) (1994): Aggression in Gruppen.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 42.
- Schraut, M. (1994b): Instinkttheorie. -In: Hahn u.a. (Hrsg.) (1994): Aggression in Gruppen.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 74.
- Schraut, M. (1994c): Psychophysiologische Theorie der Aggression. -In: Hahn u.a. (Hrsg.) (1994): Aggression in Gruppen.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 121.
- Schraut, M. (1994d): Frustrations-Aggression-Hypothese. -In: Hahn u.a. (Hrsg.) (1994): Aggression in Gruppen.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1994, S. 150.
- Schraut, M. (1994e): Lerntheorie der Aggression.- In: Hahn u.a. (Hrsg.) (1994): Aggression in Gruppen.- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1994, S. 171.
- Seibert, N. (Hrsg.) (1998): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 1998.
- Tanne, A. (Hrsg.) (2006): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten.- Zürich: Seismo, 2006.
- Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit.- Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 2009.

Theunissen, G.; Plaute W. (1995): Empowerment und Heilpädagogik.- Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1995.

Watzlerwick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D.D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien.- Bern: Verlag Hans Huber 2007, 11., unveränderte Auflage.

Wöbken-Ekert, G. (1998): "Vor der Pause habe ich richtig Angst": Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen, Was man dagegen tun kann.- Frankfurt: Campus-Verlag, 1998.

Whyte, J. (2006): Consulting with children with disabilities as service users: Practical and methodological considerations. Executive Summery. -In Social Services Inspectorate, 2006, o. N.,1-13.

8.1 Internetquellen

Bundeskanzleramt Österreich: Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule – In URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf, Stand: Datum 7.12.2009, Uhrzeit: 19:23.

Bundeskanzleramt Österreich: Beamtendienstrechtsgesetz, Paragraph 211, 1979 – In URL: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12112537/NOR12112537.html>, Stand: 7.12.2009, 19:40.

Bundeskanzleramt Österreich: Paragraph 22, 1979 – In URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#22, Stand: 7.12.2009, 19:55.

Bundeskanzleramt Österreich: Paragraph 27a, 1979 – In URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#22, Stand: 7.12.2009, 19:55.

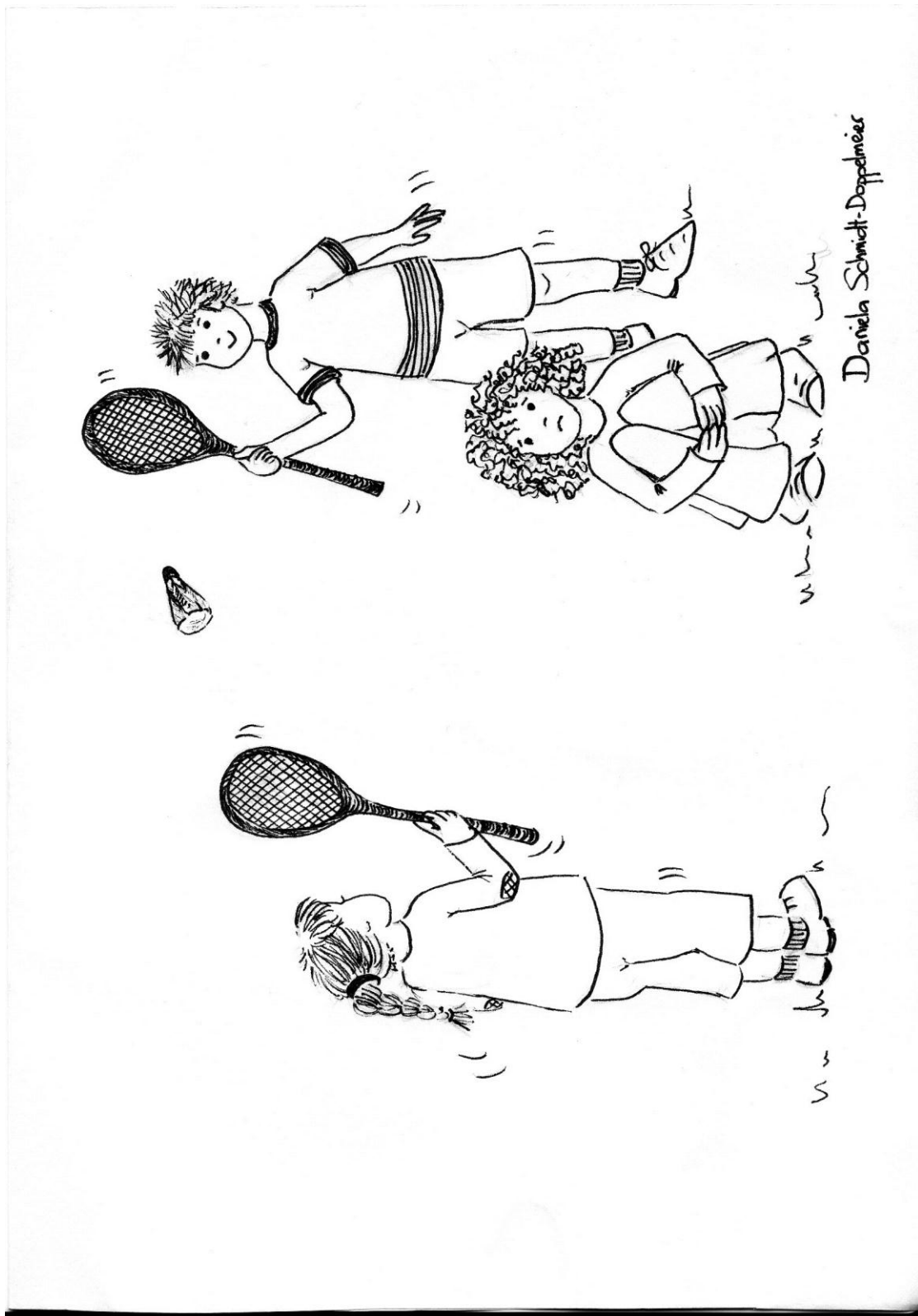
Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: ICD-10-GM Version 2009. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F89) – In URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2009/block-f80-f89.htm>, Stand: Datum 12.7.2010, Uhrzeit: 20:00.

9 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: IQ TABELLE NACH ICD-10-GM-2009: FORNFELD 2009, S. 67.....	17
ABBILDUNG 2: DIAGRAMM DER METHODE III: GORDON 2006, S. 214.....	46
ABBILDUNG 3: CUE CARDS FEELINGS: LEWIS 2002, S. 114.....	59
ABBILDUNG 4: KOMMENTIERTE TRANSKRIPTION: MAYRING 2002, S. 92.....	65
ABBILDUNG 5: ALLGEMEINES INHALTSANALYTISCHES ABLAUFMODELL: MAYRING 2008, S. 54.....	68
ABBILDUNG 6: ABLAUFMODELL ZUSAMMENFASSENDE INHALTSANALYSE: MAYRING 2008, S. 60.69	
ABBILDUNG 7: PROZESSMODELL INDUKTIVER KATEGORIENBILDUNG: MAYRING 2008, S. 75.....	71

Anhang

I Benutzte Aktionskarten bei den Interviews

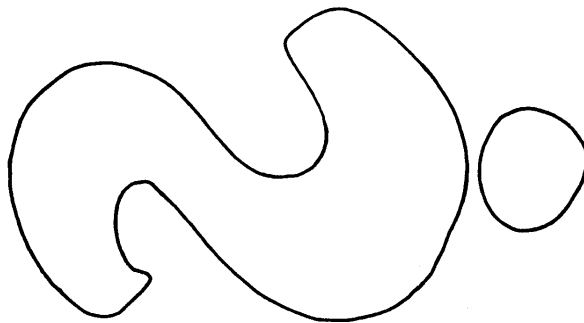




© Daniela Schmidt - Doppelmeis



© Daniela Schmidt - Doppelmeis



© Daniela Schmidt - Doppelmaier



© Daniela Schmidt - Doppelmaier

II Einverständniserklärungen



Annabella Hoffmann
Lenaugasse 8
2380 Perchtholdsdorf

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom -----	Unser Zeichen/GZ 100.015/0013-kanz1/2010	Sachbearbeiter: Dipl. Päd. Elisabeth Kugler Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Tel: 52525 DW: 77125 Fax: 9977125	Datum 24.3.2010
---	---	---	---	--------------------

Sehr geehrte Frau Hoffmann!

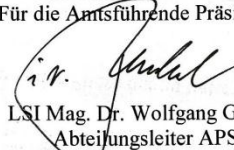
Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Die große Pause als Konflikttherd- Konfliktlösung nach Thomas Gordon-eine intervenierende Fallstudie 8-12-jähriger Wiener ASO-Schüler/innen“ an der genannten Wiener Schule, die bis längstens Ende Juni 2010 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern der zu untersuchenden Kinder muss vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin


LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:
Herrn LSI Gerhard Tuschel

SPZ 23, Canavesegasse 22a

Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die Klassen-elternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.



Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,
Ich verfasse im Zuge meines Zweitstudiums an der Universität Wien eine Arbeit zu dem Thema Gewaltvorbeugung an Wiener Schulen. Dazu werde ich auch mit den Kindern der Fam. B und C im Unterricht arbeiten. Wir werden Themen wie: wie gehe ich mit Gewalt um, wie gehe ich Konflikten aus dem Weg, was sind Aggressionen.... behandeln.

Um meiner Arbeit einen wissenschaftlichen Rahmen geben zu können würde ich auch gerne Ihr Kind zu diesem Thema einmal im März und einmal in Juni interviewen (ungef. 15 min), sowie Pausensequenzen filmen. Natürlich werden weder Namen noch Daten weitergegeben werden, die Interviews dienen lediglich zur Stützung meiner Ergebnisse, die Pausenaufnahmen werden ebenfalls nur von mir bearbeitet.

Falls Sie Fragen haben können Sie mich gerne unter der Schultelefonnummer anrufen, sonst verbleibe ich mit Grüßen.

Annabella Hoffmann

Ich stimme zu

X

Ich stimme nicht zu

U:

III Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Pausenkonflikten in sonderpädagogischen Einrichtungen sowie Impressionen von SchülerInnen betreffend Konflikte. Ausgangspunkt der Arbeit ist dabei der gesetzliche Rahmen, welcher der Lehrkraft zwar großen Handlungsspielraum bietet, allerdings keine konkreten Angaben über die Gestaltung. Dies betrifft vor allem den Sonderschullehrplan. Offen bleibt dabei vor allem, wie Konflikte in der großen Pause eine geeignete Bewältigungsform unter den SchülerInnen finden können. Um diesem Problem auf den Grund zu gehen und den SchülerInnen selbst ein Instrument zur Konfliktlösung bieten zu können, welches basierend auf ihre Impressionen angewendet werden kann, orientiert sich die Autorin an der Intervention an Thomas Gordons Werk „Lehrer – Schüler – Konferenz“ und seinen sechsstufigen Problemlöseprozess. Untersucht wird in der vorliegenden Arbeit inwiefern sich die Impressionen 8-12-jähriger Wiener ASO SchülerInnen bezüglich Konfliktaufkommen- und lösungen in der großen Pause auf Grund dieser Intervention verändern.

IV Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Hoffmann Annabella

Geburtsdatum: 13. März 1985

Geburtsort: Wien

Ausbildung:

1991 bis 1994 Volksschule, Perchtoldsdorf

1995 bis 1999 Realgymnasium, Perchtoldsdorf

2000 bis 2003 Wirtschaftskundliches Gymnasium, Wien

2004 bis 2007 Pädagogische Akademie, Baden

2004 bis 2007 Behindertenbetreuerin Haus Franciscus

seit 2007 Sonderschullehrerin, Wien

seit 2003 Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
Universität Wien

