

IU – Internationale Hochschule

Konfliktkompetenz 10-jähriger Kinder – hat der Erziehungsstil Einfluss auf die Kompetenz?

Melanie Siedl

Studiengang: Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Matrikelnummer: XXXXXXX

Erstbetreuer: Prof. Dr. Michael Hast

Abgabe: Mai 2024

Adresse: XXXXX

Danksagung

Mein Dank für die Begleitung und Betreuung zu dieser Arbeit gilt Prof. Dr. Michael Hast. Mit seinen Ratschlägen sowie mit seiner ruhigen Ausstrahlung hat er es geschafft, mich gut durch die Bearbeitungszeit meiner Thesis, sowie in der davor stattgefundenen Datenerhebung zu führen und zu begleiten. Für seine schnellen Antworten, die mir immer in kurzer Zeit Klarheit verschafft haben, möchte ich mich besonders bedanken.

Bei meiner Familie, meinen Freunden und meinen Arbeitskolleg:innen möchte ich mich für das Rücken frei halten, die bestärkenden Worte, das Verständnis und Interesse das mir entgegengebracht wurde und vor allem für die Möglichkeit dieses Studium nebenberuflich zu absolvieren herzlich bedanken. Einen besonderen Dank möchte ich an Verena richten, die mir mit ihrem offenen Ohr für alle meine Anliegen, ihre Vorbildwirkung und ihr Korrekturlesen vor allem zum Ende dieser Arbeit viel Unterstützung geschenkt hat.

Zu guter Letzt gilt mein Danke meinem Partner Florian, der alle meine Höhen und Tiefen in den letzten Jahren mit mir durchgestanden hat, mir immer Mut gemacht und mich mit stärkenden Speisen verwöhnt hat. Seine aufmunternden Worte haben mich immer bestärkt, während des Studiums, wie auch beim Schreiben dieser Arbeit.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Forschungsfrage „Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Konfliktkompetenz und dem Erziehungsstil der Eltern?“ mittels eines Fragebogens und Leitfadeninterviews untersucht. Zunächst wird der Hintergrund der Fragestellung erläutert und in den Kontext bestehender Studien und Forschungserkenntnisse gesetzt. Die theoretischen Grundlagen inklusive Begriffsdefinitionen, grundlegende Konzepte, die die Basis der Arbeit bilden, sowie Erläuterungen zur Durchführung und Auswahl der Probanden werden erörtert. Es werden Erziehungsstile sowie die Notwendigkeit der Erziehung diskutiert und die Verwendung eines Fragebogens mit Erziehungsdimensionen begründet.

Konfliktkompetenz wird zunächst durch die Erörterung von Konflikten und Kompetenzen definiert. Die Definition von Glasl (2015, 2017) wird hierbei vorrangig herangezogen und durch Pfennigschmidt (2022) ergänzt. Im Fokus steht die mittlere Kindheit, da in dieser Lebensphase wichtige Entwicklungsstufen für die Konfliktkompetenz stattfinden. Die Arbeit konzentriert sich auf 10-jährige Kinder, da diese ihre Meinungen bereits gut artikulieren können und die Mitte der mittleren Kindheit darstellen.

Die Forschungsmethodik wird durch die Nutzung eines bestehenden Fragebogens erläutert. Der Fragebogen EEI von Dr. Satow wurde ausgewählt. Es wird dargelegt, welche Dimensionen erhoben und welche Erkenntnisse erwartet werden. Die Konfliktkompetenz der Kinder wird durch ein Leitfadeninterview erfasst, das mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden interpretiert, um Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und Konfliktkompetenz zu gewinnen. Abschließend werden die Ergebnisse im Fazit und der Diskussion zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst. Weiters erfolgt eine Reflexion der Ergebnisse inklusive Handlungsempfehlungen für die Praxis sowie Anregungen für weitere Forschungen.

Schlüsselwörter: Erziehungsstil – Konfliktkompetenz – Mittlere Kindheit – Konfliktfähigkeit – Erziehungsdimensionen

Abstract

In this study, the research question "Is there a connection between conflict competence and the parenting style of parents?" is analysed using a questionnaire and guided interviews. At first, the background regarding the research question is explained and placed in the context of previous studies and research. The theoretical foundations, including definitions of terms used within the thesis, fundamental concepts that form the basis of the work, as well as explanations of the implementation and selection of test subjects are discussed. Parenting styles and the necessity of parenting are discussed and the use of a questionnaire with parenting dimensions is justified.

Conflict competence is defined by discussing conflicts and competences. The definition by Glasl (2015, 2017) is primarily used here and supplemented by Pfennig Schmidt (2022). The work focuses on middle childhood, as important developmental stages for conflict competence take place in this phase of life. The study concentrates on 10-year-old children, as they are already able to articulate their opinions well and represent the middle of middle childhood.

The research methodology is explained through the use of an existing questionnaire. Dr Satow's EEI questionnaire was selected. It is explained which dimensions are surveyed and which findings are expected. The children's conflict competence is recorded in a guided interview, which is analysed using qualitative content analysis according to Mayring. The results are interpreted in order to gain insights into the relationship between parenting style and conflict competence. Finally, the results are summarised in the conclusion and discussion to answer the research question. Furthermore, the results are reflected upon, including recommendations for practical action and suggestions for further research.

Keywords: Parenting style - Conflict competence - Middle childhood - Conflict skills - Parenting dimensions

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	I
Zusammenfassung	II
Abstract	III
Inhaltsverzeichnis	IV
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	VI
1. Einleitung und Forschungsfrage.....	1
1.1 Aktueller Forschungsstand	2
1.1.1. Entwicklung von Kindern	2
1.1.2. Erziehungsdimensionen	3
1.1.3. Konfliktkompetenz.....	4
1.2 Aufbau und Struktur.....	4
2. Erziehung und ihre Stile im Wandel.....	5
2.1 Begriffsdefinition	6
2.2. Notwendigkeit der Erziehung.....	8
2.3 Erziehungsstile und -dimensionen	9
3. Konfliktkompetenz.....	12
3.1 Konflikt	12
3.2 Kompetenz	14
3.3 Konfliktfähigkeit	15
4. Die mittlere Kindheit.....	17
5. Forschungsmethodik.....	19
5.1 Fragebogen.....	20
5.2 Leitfadeninterview.....	21
5.2.1 Transkription	22
5.3. Vorgehen zur Datenerhebung.....	23
5.4 Auswertung erhobener Daten	24
5.4.1 Auswertung Fragebogen- Punktebewertung.....	25
5.4.2 Auswertung Leitfadeninterview – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	25

6. Forschungsergebnisse.....	27
6.1 Fragebogen.....	27
6.2 Leitfadeninterviews.....	30
7. Interpretation der Ergebnisse.....	33
7.1. Kind 1.....	33
7.2. Kind 2.....	34
7.3. Kind 3.....	36
7.4. Kind 4.....	37
7.5. Konfliktfähigkeit und Erziehung.....	38
8. Fazit und Diskussion.....	39
Literaturverzeichnis.....	44
Anhangsverzeichnis.....	47

Tabellen- und Abbildungsverzeichnisverzeichnis

Abbildung 1: Ausprägung der Dimensionen Liebe, Strenge, Selbstständigkeit, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in, Zusammenarbeit mit der Schule.....	29
Tabelle 1: Ausprägung der Erziehungsdimensionen - Kind 1	29
Tabelle 2: Ausprägung der Erziehungsdimensionen - Kind 2	30
Tabelle 3: Ausprägung der Erziehungsdimensionen - Kind 3	30
Tabelle 4: Ausprägung der Erziehungsdimensionen - Kind 4	30
Tabelle 5: Erfüllte Kategorien – Kind 1.....	31
Tabelle 6: Erfüllte Kategorien – Kind 2.....	32
Tabelle 7: Erfüllte Kategorien – Kind 3.....	32
Tabelle 8: Erfüllte Kategorien – Kind 4.....	32

1. Einleitung und Forschungsfrage

Im pädagogischen Alltag begegnen Pädagog:innen vielen Konflikten. Kleine, weniger bedeutende Meinungsverschiedenheiten bis hin zu Konflikten die eskalieren und, in der Verzweiflung der Konfliktparteien, oft in körperlichen Auseinandersetzungen enden, stehen an der Tagesordnung. Obwohl ab dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung, also bereits ab der Krippe, im Gruppen- oder Klassenraum für alle dieselben Regeln gelten und sozial-emotionale Kompetenzen gefördert werden, sind einige Kinder erstaunlich geschickt darin, Streitigkeiten eigenständig und konstruktiv zu lösen, während andere dabei intensive Unterstützung benötigen. Bedingt durch die Nähe des Wohnortes zur Bildungseinrichtung, bleibt meist auch die Konstellation der Peers bis zum Ende der vierten Klasse Volksschule ähnlich. Diese gewinnt allerdings erst allmählich im Laufe der mittleren Kindheit an Gewichtung und beeinflusst daher die Konfliktkompetenz erst in späteren Lebensjahren. Im sozialen Umfeld der Kinder bleibt noch die Familie, beziehungsweise die Eltern, die konstant auf die Entwicklung der Kinder einwirken (Martin et al., 2022, S. 223). Müller-Giebeler schreibt 2013 in ihrem Artikel „Warum unsere Kinder nicht zu Tyrannen werden“ über verschiedene Erziehungsmodelle und betont dabei die Verantwortung der Eltern, die Beziehungen zwischen ihnen und ihren Kindern bestmöglich zu gestalten, um ihre Entwicklung positiv zu fördern (S.25-29).

Eltern prägen in zweierlei Maß die Entwicklung ihrer Kinder: sie liefern durch ihre Genetik die Anlagen des Kindes und prägen die Umwelteinflüsse maßgeblich mit. Das Einkommen, die Bildung und der Gesundheitszustand der Eltern, aber auch die Eltern-Kind-Beziehung und der Erziehungsstil sind bedeutende Umwelteinflüsse für die Entwicklung des Kindes (Jenni, 2021, Kap. 1.4.1-1.4.2). Der Erziehungsstil der Eltern lässt auf die Verhaltensweisen dem Kind gegenüber rückschließen, welches, an diese angelehnt, seine eigenen Verhaltensweisen entwickelt und festigt (Altenthan et al. 2008b, S. 84-87, Glasl, 2017, S. 41). Konflikte lösen und Eskalationen verhindern zu können sind nicht nur im späteren Berufsalltag von Bedeutung, sondern beeinflussen die Qualität des gesamten Lebens eines Menschen und dessen Umwelt sowie im weiteren Sinne unsere Gesellschaft (Glasl, 2017, S. 41). Die Entwicklung der Konfliktkompetenz und der Einfluss von Anlage und Umwelt auf diese sind nicht nur für die Pädagogik von Bedeutung, sondern auch für die Sozialforschung, die Psychologie und viele andere angrenzende Forschungs- und Handlungsfelder. Die meisten für die Konfliktkompetenz nötigen Entwicklungen, wie die Emotions- und Selbstregulation, die weiter fortschreitende Sprachentwicklung oder die Wahrnehmung und das Nachempfinden der Gefühle des Gegenübers, finden in der mittleren Kindheit statt (Jenni, 2021, Kap. 5.5) Aus diesen Überlegungen heraus, möchte diese Arbeit folgende Forschungsfrage behandeln:

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Konfliktkompetenz von 10-Jährigen und dem Erziehungsstil der Eltern?“

1.1 Aktueller Forschungsstand

Das nachfolgende Kapitel zielt darauf ab einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung von Kindern und den Einfluss des Erziehungsstils auf diese aufzuzeigen, sowie den Einfluss auf die Konfliktkompetenz zu erörtern.

1.1.1. Entwicklung von Kindern

Frühere Arbeiten im Themenfeld der Entwicklungspsychologie konzentrierten sich auf altersbezogene Veränderungen und welche Kompetenzen Kindern und Jugendlichen zugeschrieben werden können. Weitere Studien analysierten komplexe Entwicklungsverläufe und das Zusammenspiel verschiedener Faktoren in der Entwicklung von Kindern (Bovenschen et al. 2022, S. 63).

Jean Piaget, Pionier der Entwicklungspsychologie, beschreibt, dass das Kind in seiner Entwicklung kognitive Strukturen und Schemata bildet, die aktiv vom Individuum auf Basis von Handlungen, sensorischen Erfahrungen und Denkprozessen geschaffen werden. Der Mensch versucht durch aktive Anpassung von Organismus und Umwelt Erkenntnisse zu erlangen, dazu nutzt er nach Piaget Assimilation und Akkommodation (Bovenschen et al., 2022, S. 60-61). Für die heutige Kindheits- und Jugendforschung schenkt Piaget der individuellen Entwicklung und Erfahrung von Kindern allerdings zu wenig Beachtung.

Die einzelnen Entwicklungsstufen sind bei gleichaltrigen meist unterschiedlich weit fortgeschritten. Generell ist die kindliche Entwicklung nicht als gleichförmiger kontinuierlicher Prozess zu verstehen, sondern der Entwicklungsfortschritt erfolgt viel mehr in gewissen Schüben und teilweise auch sprunghaft (Jenni, 2021, Kap. 1.). Diese Variabilität bietet einerseits Chancen, als auch Herausforderungen. Das Kind als Individuum entwickelt sich in seinem eigenen Tempo, das durch Begabungen, Veranlagungen und Interessen vorgegeben ist. Eine entwicklungsfördernde Umgebung kann dieses Vorgehen unterstützen, allerdings nicht beschleunigen. Im Gegensatz dazu kann eine entwicklungshemmende Umgebung die Entwicklungsschritte des Kindes behindern, verlangsamen und sogar verhindern (Jenni, 2021, Kap. 1.). Die dadurch entstehende Vielfalt an unterschiedlichen Kindern und Individuen sollte keinesfalls als störend wahrgenommen werden, sondern sollte vor allem in den Bildungseinrichtungen und im familiären Umfeld Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Zur Feststellung von Entwicklungsschritten und der Bedeutung von möglichen Abweichungen wird einerseits das biologische Alter herangezogen und andererseits wird das Entwicklungsalter bestimmt. (Jenni, 2021, Kap. 1.2.4). Um das Entwicklungsalter bestimmen zu können, werden Intelligenz- und Entwicklungstest herangezogen. Durch die Verbindung mit dem Entwicklungsstand kann so besser veranschaulicht werden, über welche Fähigkeiten das Individuum verfügt. Die Einschätzung des Entwicklungsalters für das Sozialverhalten ist jedoch bedeutend schwieriger als

für andere Bereiche, wie die motorische, sprachliche oder kognitive Entwicklung (Jenni, 2021, Kap. 1.2.3).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung von Kindern ein komplexes Zusammenspiel von heterogenen Faktoren ist, die in verschiedenen Lebensabschnitten divergente Bedeutungen tragen und somit unterschiedlich beeinflussen (Jenni, 2021, Kap. 1). Zusätzlich ist die Entwicklung immer individuell und damit, vor allem im Sozialverhalten, schwer greif- und vergleichbar. Prägenden Einfluss über die gesamte kindliche und jugendliche Entwicklung genießt die elterliche Erziehung. Sie ist, im Vergleich zu außerfamiliären Bildungsinstitutionen, immer konstant.

1.1.2. Erziehungsdimensionen

Verschiedene Studien der jüngeren Zeit haben gezeigt, dass vor allem unterstützende und stärkende Erziehungsstile einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes vorweisen (Ryan & Brooks-Gunn, 2007, Lagacé-Séguin & d'Entremont, 2006, Barquero & Geier, 2008). Das Fehlen dieser Verhaltensweisen der Erziehenden wirkt sich ungünstig auf die einzelnen Individuen aus und fördert auffälliges Sozialverhalten. Dies zeigt sich meist in Gruppenkonstellationen wie sie in Bildungseinrichtungen zusammenkommen aber auch zuhause in der familiären Umgebung (Rinaldi & Howe, 2011, Altey & Güre, 2012, Kärtner, Keller & Chaudhary, 2010). Dass der Erziehungsstil der Erziehenden signifikante Auswirkungen auf die Entwicklung der zu Erziehenden und vor allem auf deren Sozialverhalten hat, ist in den heutigen Forschungsansätzen allgegenwärtig.

Lewin und seine Kollegen gelangten einst durch ihre wegweisende Forschung zu einer Typisierung, die die Führungspersonen bzw. Erzieher in Verhaltenstypen einteilte (Altenthan et al., 2008c, S. 214). In späteren Forschungen wurden aus dieser Typisierung weitere Erziehungsstile entwickelt und Kategorisierungen anhand von Erziehungsstildimensionen beschrieben. Tausch und Tausch bildeten ein erstes Modell mit acht Dimensionen der Erziehung. Diese wurden in emotionale und Lenkungsdimensionen unterteilt (Altenthan et al., 2008c, S. 219). Maccoby und Martin bauen darauf weiter auf (Trabandt & Wagner, 2023, S. 175). Dimensionen spiegeln die Individualität und Vielfältigkeit der Erziehung wider und lassen erkennen, dass Erziehende nie nur einem Erziehungsstil zugeordnet werden können (Altenthan et al., 2008c, S. 219, 218).

Weber (2017) erkennt in seiner Publikation „Elterliche Erziehung und Externalisierendes Verhalten“, dass ab den 1990er Jahren Erziehungsdimensionen vermehrt in den Vordergrund treten und die Einflüsse von einzelnen Verhaltensweisen auf die Entwicklung von Kindern an Bedeutung gewinnen (S. 46). Satow (2013) entwickelt aufbauend auf vier grundsätzlichen Dimensionen sein Erziehungsstil-Inventar, durch welches die Erziehung von Eltern verlässlich ermittelt werden kann (S. 2). Er nennt dabei die Erziehungsstildimensionen Liebe, Strenge, Selbstständigkeit und Religion. Zusätzlich zu diesen Dimensionen fügt er die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule seinem Inventar hinzu.

Der Einfluss von Eltern auf das Sozialverhalten ihrer Kinder hat nicht nur Auswirkungen auf die Nachkömmlinge, sondern in weiterer Folge auch auf die Gesellschaft, in der wir leben. Entwickeln sich Kinder in einem sicheren und entwicklungsfördernden Umfeld, erlernen sie Fähigkeiten, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft von bedeutendem Wert sind, beispielweise Konflikte anzunehmen und zu lösen, um sich dadurch weiterzuentwickeln.

1.1.3. Konfliktkompetenz

Konflikte sind allgegenwärtig. Im kleineren Rahmen als Beziehungsstreit oder im größeren als Krieg in der Ukraine und im Nahen Osten. Diese Beispiele zeigen Konflikte auf – das eine auf einer persönlichen Ebene und die anderen auf einer globalen Ebene. Dennoch sind beides Konflikte, jedoch mit unterschiedlichen Ausmaßen, wenigen oder vielen (unschuldigen) Beteiligten und ungleichen Folgen. Konflikte sind immer eine Auseinandersetzung zu unterschiedlichen Haltungen, Interessen oder Meinungen, die zwischen zwei Parteien nicht durch eine einfache Diskussion oder Konsensfindung beigelegt werden können (Pfenningschmidt, 2022, S. 19). Diese Definition trifft sowohl auf Konflikte der persönlichen als auch der globalen Ebene zu.

Konfliktkompetenz wird die Fähigkeit genannt, Konflikte ohne Eskalation anzunehmen, auszuhalten und eine Lösung dafür finden zu können (Glasl, 2015, S. 9). Diese Kompetenz ist heutzutage sowohl in persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungen, in der Diskussion um Kompetenzen von Führungskräften sowie in Friedensverhandlungen Thema. Glasl (2017) entwickelt Eskalationsstufen, durch die die Phase des Konflikt bestimmt werden kann, um angemessen darauf reagieren zu können (S.96). Die Bedeutung der Konfliktfähigkeit nimmt zuletzt mit einem Aufschwung der Mediation zu. Außergerichtliche Lösungen sind für den Staat und alle Beteiligten günstiger als Gerichtsverfahren. Daher können Gerichte in Österreich beispielsweise bei „Obsorge und/oder Kontaktrecht (...) zumindest ein Erstgespräch zur Mediation verpflichtend angeordnet werden“ (Kamp & Wöß-Raulić, 2023). Schriftliche Vereinbarungen, die betreffend einer Zivilsache außergerichtlich durch eine Mediation getroffen wurden, können in Österreich nach § 433a ZPO (Zivilprozessordnung) vor jedem Bezirksgericht als gerichtliche Vergleiche geschlossen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bereits gut dokumentiert ist. Verschiedene Erziehungsstile und -dimensionen haben unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder. Ebenso ist die Bedeutung der Konfliktfähigkeit für die Gesellschaft anerkannt. Doch wie diese beiden Aspekte zusammenhängen, ist bislang unzureichend untersucht.

1.2 Aufbau und Struktur

Der vorangegangene Einblick in den derzeitigen *Forschungsstand* der Entwicklung des Kindes, der Erziehungsstile und der Konfliktkompetenz ermöglicht einen Überblick zu den einzelnen Themengebieten, die in dieser Arbeit zusammengeführt werden. Die Hinleitung und Erläuterung der

Forschungsfrage wurde bereits davor beschrieben. Hier soll nun eine Aussicht über die noch bevorstehenden Inhalte Platz finden:

Die theoretische Fundierung beginnt mit der *Erziehung und ihren Stilen*, diese beinhaltet eine *Begriffsdefinition* von Erziehung, erläutert die *Notwendigkeit der Erziehung*, beschreibt genaueres zu den *Erziehungsstilen* und ihren Dimensionen und geht zu guter Letzt auf den *Einfluss des kindlichen Verhaltens sowie des kindlichen Geschlechts auf den Erziehungsstil der Eltern* ein.

Im Kapitel *Konfliktkompetenz* werden die Komponenten *Konflikt* und *Kompetenz* genauer erörtert und die *Konfliktfähigkeit* nach Glasl beschrieben. Die Inhalte dieses Kapitels werden außerdem für die Erstellung des Kodierleitfadens zur qualitativen Inhaltsanalyse genutzt - dazu mehr in der Forschungsmethodik.

Die *mittlere Kindheit* wird im nächsten Kapitel thematisiert. Hier soll ein Einblick in die komplexe Entwicklung von Kindern zwischen dem achten und zwölften Lebensjahr gegeben werden. Diese Informationen sind für das Feststellen der Konfliktfähigkeit der Kinder in diesem Alter essenziell.

Anschließend soll in der *Forschungsmethodik* vermittelt werden, worauf sich die Wahl des *Fragebogens* und des *Leitfadeninterviews* als Forschungsmethoden gründet. Ebenso sind in diesem Kapitel die *Transkriptionsregeln*, das *Vorgehen zur Datenerhebung* sowie die *Auswertungsmethoden* für die erhobenen Daten zu finden.

Die *Forschungsergebnisse* der *Fragebogens* und des *Leitfadeninterviews* werden im sechsten Kapitel beschrieben. Dabei wurde der Fokus auf eine noch getrennte Präsentation der Ergebnisse gelegt.

Aufbauend auf die Forschungsergebnisse werden die erhobenen Daten im siebten Kapitel *interpretiert* und in Zusammenhang gesetzt. Dabei soll erörtert werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und der Konfliktkompetenz der interviewten Kinder ersichtlich ist.

Abschließend wird im Kapitel *Fazit und Diskussion* erhoben, wie die Forschungsfrage zu beantworten ist und welches Resümee die Autorin zu den einzelnen Schritten der Forschung und der Interpretation der Ergebnisse zieht.

2. Erziehung und ihre Stile im Wandel

Erziehung ist ein Phänomen, das die Menschheit schon seit ihrer Entstehung kennt. Jedes Baby, jedes Kind und jede/r Jugendliche(r) erfährt Erziehung in irgendeiner Art und Weise, sogar Erwachsene erleben sie beispielsweise noch in Form von Selbsterziehung. Wie sich diese Erziehung gestaltet, ob sie förderlich für die Entwicklung ist, oder diese vielleicht sogar hemmt, liegt an der erziehenden Person bzw. den erziehenden Personen. Zudem wirkt sich Erziehung immer individuell aus und ist auch unter Geschwistern nicht gleich (Bovenschen et al., 2022, S. 64-65). Folgend wird versucht den Begriff „Erziehung“ zu beleuchten und seine Definition zu erläutern. Weiters wird der

Blick auf die Notwendigkeit der Erziehung gelegt. Daran anschließend werden Erziehungsstile und die Forschungsentwicklung zu diesen betrachtet. Zu guter Letzt wird kurz auf die Komponenten „kindliches Verhalten“ und „Geschlecht des Kindes“ eingegangen.

2.1 Begriffsdefinition

Der Begriff Erziehung hat für die meisten Menschen eine alltägliche Bedeutung. Diese kann jedoch, vor allem in ihrem Inhalt, variieren und gibt zu wenig Aufschluss darüber, was Erziehung ist, welche Merkmale sie hat und was sie bewirken soll. Geschichtlich gesehen hat sich der Begriff und seine Bedeutung immer wieder verändert. Wiater (2013) erläutert, dass sich Erziehung ursprünglich auf die Aufzucht von Pflanzen, Tieren und Menschen bezog (S. 13). Mit dem Aufkommen des Humanismus und der Aufklärung erweiterte sich der Begriff um die Aufgabe der Förderung des Geistes und Charakters des Menschen. Obwohl sich dadurch der Fokus vermehrt auf die individuelle Entwicklung und Förderung des zu erziehenden Menschen verschob, ruft der Begriff immer noch, geprägt von der Hochphase der Schwarzen Pädagogik, Assoziationen von Disziplinierung und Kontrolle hervor (Wiater, 2013, S. 13). Folgend sollen nun einige Definitionen von unterschiedlichen Experten diskutiert werden, um die für diese Arbeit genutzte Erläuterung darzustellen.

Wolfgang Brezinka definiert Erziehung wie folgt:

Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten (Brezinka, 1990, S. 95)

Demnach sieht Brezinka es als Aufgabe der erziehenden Person, soziale Handlungen zu setzen, die versuchen die zu erziehenden Menschen zu fördern. Ein Verbessern, Erhalten oder Beseitigen von Interessen, Einstellungen und Handlungen, ist folglich das Ziel der Erziehung, dessen Erreichung jedoch nicht garantiert werden kann (Gudjons & Traub, 2020, S. 195-196)

Altenthan et al. (2008b) beschreiben Erziehung als „ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen, zu erreichen.“ (S. 81). Es wird hervorgehoben, dass Erziehung als eine ständig wechselseitige Reaktion aufeinander zu begreifen ist (Altenthan et al., 2008b, S. 81). Erzieher und zu erziehende Person beeinflussen sich in ihren Handlungen und Reaktionen gegenseitig, daher sind diese voneinander abhängig.

Raithel et al. (2009) nennen in ihrer Publikation „Einführung Pädagogik: Begriff, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen“ folgende Definition von Erziehung: „Erziehung (educatio) stellt die auf biologisch-physiologischer Zuwendung aufbauende geplante, systematisch begründbare und prinzipieller Überprüfbarkeit unterliegende psychosoziale Intervention (Unterricht, Förderung,

Beratung) als Hilfestellung zur Entwicklung personaler und sozialer Selbstwerdung und Handlungsfähigkeit dar (Erzieher-Perspektive).“ (S. 21). Nach dieser Definition muss Erziehung einem Ziel folgend und der zielführende Weg nachvollziehbar sein (Raithel et al., 2009, S. 21). Außerdem wird den zu Erziehenden eine individuelle und selbstbestimmte Entwicklung zugesprochen, die durch Hilfestellungen unterstützt wird.

Boschki (2017) schreibt, dass die traditionelle Erziehung in allen Kulturräumen „auf den Erwerb von Fertigkeiten, Handlungs-, Denk- und Identifikationsmustern“ abzielt (S.96). So sollen die Nachkömmlinge ihren kulturell und geschlechtlich geprägten sowie gesellschaftlich zugewiesenen Rollen gerecht werden. Weiter beschreibt er Erziehung als „eine von außen gewirkte Handlung“, die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkt. Boschki (2017) betont außerdem, dass „neben der intentionalen Erziehung (...) die sozialisatorische, beiläufige Erziehung berücksichtigt werden“ muss, „die im Alltag erfolgt“ (S. 96). Demnach ist Erziehung nicht immer überlegt und untermauert, da der Alltag intuitiv und gefühlt erlebt wird.

Nach Trabandt und Wagner (2023) bewegt sich Erziehung „im Spannungsfeld zwischen Einwirken und Zurückhaltung.“ (S. 43). Sie führen dies wie folgt weiter aus: „Beide Begriffe sind notwendig, um den Erziehungsprozess zu beschreiben. Dabei wird Erziehung einerseits als zielgerichtetes Handeln Erziehender, andererseits als gegenseitiger Interaktionsprozess verstanden. Ziele bilden eine Orientierungshilfe des Erziehungshandelns, sind aber gleichzeitig von verschiedenen Faktoren beeinflusst und einem Wandel unterworfen.“ (Trabandt & Wagner, 2023, S. 43)

Führt man die Definitionen zusammen, kann festgehalten werden, dass Erziehung

- auf das Individuum ausgerichtet sein muss und nicht gewaltsam vorbestimmte Persönlichkeiten überstülpen darf (Raithel et al., 2009, S. 21).
- „nur historisch-kulturgeografisch-gesellschaftlich bestimmt werden“ kann (Wiater, 2013, S. 24).
- nur dann als solche bestimmt werden kann, wenn zwischen der zu erziehenden und der erziehenden Person Werte und Normen vermittelt werden, die am gesellschaftlichen Zusammenleben ausgerichtet sind, die die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums fördern (Wiater, 2013, S. 24).
- zielgerichtet arbeitet und immer eine Reaktion zwischen zwei Subjekten darstellt (Altenthan et al., 2008b, S. 81).
- sowohl durch überlegte, planbare, als auch alltägliche, aus dem Augenblick heraus entstehende Handlungen arbeitet (Boschki, 2017, S. 96).
- „im Spannungsfeld zwischen Einwirken und Zurückhalten“ agiert (Trabandt & Wagner, 2023, S. 43).
- und ihre Ziele einem Wandel unterliegen und kulturell geprägt sind (Trabandt & Wagner, 2023, S. 43).

Erziehung ist ein komplexer Prozess, der sich in sozialen Situationen zwischen mindestens zwei interagierenden Personen entfaltet (Seitz, 2010, S. 44). Dabei wird ein gemeinsam geschaffener sozialer Raum genutzt, der „stets von einem hierarchischen Ungleichgewicht geprägt“ ist.

2.2. Notwendigkeit der Erziehung

Die Notwendigkeit von Erziehung ergibt sich aus einer Vielzahl von Faktoren, die die einzigartige Natur des menschlichen Wesens und seine Beziehung zur Umwelt reflektieren (Altenthan et al., 2008a, S. 34-35). Fundamentale biologische Merkmale, wie die aufrechte Körperhaltung, die Wortsprache, das Denkvermögen und die Fähigkeit zu geplantem Handeln, kennzeichnen den Menschen und unterscheiden ihn wesentlich von anderen Lebewesen. Diese Merkmale stehen in direktem Zusammenhang mit der speziellen Struktur seines Gehirns, das im Vergleich zu anderen Lebewesen eine erheblich größere Kapazität für komplexe Informationsverarbeitung und -speicherung aufweist. Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die Instinktarmut des Menschen im Vergleich zu Tieren (Altenthan et al., 2008a., S. 35-37). Während Tiere hauptsächlich durch angeborene Instinkte geleitet werden, ist der Mensch extrem lernfähig und erziehbar. Sein Verhalten wird nicht von festgelegten Instinkten bestimmt, sondern ist das Ergebnis von Lernprozessen, äußeren Einflüssen und kulturellen Faktoren.

Vogel P. (2019) beschreibt die Notwendigkeit der Erziehung anhand eines Vergleichs mit der Entwicklung eines Fuchses: Die Eltern der jungen Füchse können sich nicht entscheiden, welchen Erziehungsstil sie anwenden und dies ist auch nicht notwendig, denn das Verhalten der Tiere wird durch ihre Instinkte geleitet (S.15). Anders ist dies bei Menschen zu erleben: Ihr Verhalten wird von „Kultur, Sinn, Wissen, Bedeutung, Brauch, Normen etc.“ reguliert. Diese Regularien müssen anerzogen werden. Vogel P. erläutert auch die Wichtigkeit der Erbanlagen in der Entwicklung von Kindern (S.15). Beide Faktoren – die Erbanlagen und die Erziehung – müssen zusammengeführt werden, um menschliches Verhalten zu verstehen (S.16).

Altenthan et al. (2008a) beschreibt den Mensch als kulturelles Wesen, das darauf angewiesen ist, seine Umwelt zu beherrschen und weiterzuentwickeln (S. 37-39). Dies erfordert das Erlernen von Kulturtechniken und sozialen Verhaltensregeln, die durch Erziehung vermittelt werden. Die menschliche Existenz ist von sozialen Beziehungen und dem Zusammenleben in Gemeinschaften geprägt. Um in einer Gesellschaft zu funktionieren und sich zu integrieren, müssen die notwendigen sozialen Fähigkeiten erworben werden. Die Erziehung spielt daher eine zentrale Rolle dabei, den Menschen aufgrund seiner biologischen, kulturellen und sozialen Besonderheiten zu formen, zu entwickeln und in die Gemeinschaft zu integrieren (Altenthan et al., 2008a., S. 40-41). Sie ermöglicht es dem Menschen, sein volles Potenzial zu entfalten, seine Umwelt aktiv zu gestalten und eine sinnvolle Rolle in der Gesellschaft einzunehmen.

Aus der Notwendigkeit der Erziehung wurde das Recht auf und die Pflicht zur Erziehung weltweit in Rechtssysteme aufgenommen. Das am weitreichendste Recht auf Erziehung, das von mehr als 190

Staaten weltweit ratifiziert und anerkannt wurde ist die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich, n.d.). In dieser wird in Artikel 18 Absatz 1 folgendes geschrieben:

Die Vertragsstaaten bemühen sich nach besten Kräften, die Anerkennung des Grundsatzes sicherzustellen, daß (sic!) beide Elternteile gemeinsam für die Erziehung und Entwicklung des Kindes verantwortlich sind. Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes sind in erster Linie die Eltern oder gegebenenfalls der Vormund verantwortlich. Dabei ist das Wohl des Kindes ihr Grundanliegen.

Weiters ist der Staat dafür verantwortlich geeignete Maßnahmen zu setzen, um Eltern in der Erziehung zu unterstützen. Artikel 19 behandelt das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung, sollte dies nicht der Fall sein, ist ebenfalls der Staat in der Pflicht geeignete Maßnahmen im Wohl des Kindes zu treffen. In Österreich ist die UN-Kinderrechtskonvention 1992 in Kraft getreten (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich, n.d.). Seitdem ist die Regierung dazu verpflichtet die gültigen Kinderrechte bei der Gesetzgebung zu berücksichtigen. Nach §1 Absatz 2 KJHG ist die Förderung und der Schutz in erster Linie die Pflicht und das Recht der Eltern oder der sonst mit der Pflege und Erziehung betrauten Personen.

2.3 Erziehungsstile und -dimensionen

Für Altenthan et al. (2008c) ist mit Erziehungsstil „die Art und Weise, wie ein Erzieher dem zu Erziehenden gegenübertritt“ gemeint (S. 213). Diese Verhaltensweisen sind dabei relativ konstant und zeigen eine „durchgängige Grundhaltung des Erziehers“. Außerdem wird mit dem Begriff auf die „Einzigartigkeit und Einmaligkeit des erzieherischen Verhaltens einer bestimmten Person“ hingewiesen. Traditionelle Ansätze, die Eltern als Hauptbeeinflusser der Kinder durch ihr Erziehungsverhalten betrachten, werden in der heutigen Sozialisationsforschung aufgebrochen (Weber, 2017, S. 79). Neue Erkenntnisse zeigen, dass auch Kinder die Erziehung ihrer Eltern beeinflussen können. Defizite im elterlichen Erziehungsverhalten können zu Verhaltensproblemen bei Kindern führen, während wiederum das Verhalten der Kinder die Art und Weise beeinflusst, wie Eltern erziehen (Weber, 2017, S. 79). Des Weiteren schreibt Weber (2017) über unterschiedliche Studien, die uneinheitliche Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsunterschiede in der elterlichen Erziehung und deren Auswirkungen zeigen (S. 82). Erziehungsstile sind somit nicht allein vom Erziehenden abhängig, sondern auch durch die zu Erziehenden beeinflusst.

Lange Zeit war die Typologie von Kurt Lewin prägend für die Forschung zu Erziehungsstilen, neuere Forschungsergebnisse sprechen eher für Dimensionen von Erziehungsstilen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 78). Zunächst soll das Modell von Kurt Lewin vorgestellt werden: Lewin forschte in den 1930er Jahren, nach seiner Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland nach Amerika, zu Führungsstilen. Er nannte drei Führungsstile: autoritäre Verhaltensweisen, demokratische Verhaltensweisen und laissez-faire Verhaltensweisen (Altenthan et al., 2008c, S. 214-215). Als

autoritär führend beschreibt Lewin Persönlichkeiten, die sämtliche Aktivitäten der Gruppe anleiten, mit Befehlen und Kommandos arbeiten, sowie stets die Verantwortung für alles Handeln der Kinder übernehmen. Lob und Tadel sind häufig und persönlich an einzelne Gruppenmitglieder adressiert, die Haltung ist dennoch oft unpersönlich und nicht freundlich. Die Mitglieder der Gruppe sind meist nicht über die zukünftigen Handlungen informiert und haben wenig bis gar kein Mitbestimmungsrecht. Negative Erziehungsmethoden wie Strafen, Drohungen und Einschüchterungen werden eingesetzt. In einer demokratisch geführten Gruppe gibt die Leitung einleitend einen Überblick über die Ziele und die Gesamtaufgabe. Wichtige Entscheidungen werden gemeinsam in der Gruppe diskutiert sowie die Mitglieder von der Führung aktiv unterstützt und ermutigt. Die Aufgabenteilung unterliegt der Gruppenverantwortung, außerdem besteht die Freiheit, mit wem auch immer zusammenzuarbeiten. Lob und Tadel beziehen sich auf die Tätigkeiten und positive Erziehungsmethoden werden bevorzugt. Bei auftretenden Problemen präsentiert die Gruppenleitung verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die Entscheidung liegt jedoch bei den Kindern. Obwohl die Führung sich als vollwertiges Gruppenmitglied sieht, beteiligt sie sich nur zu einem Viertel aktiv an der Arbeit. Sie ist offen für persönliche Gespräche mit Kindern über ihre Probleme und unterbricht die Gruppenarbeit nicht mit Befehlen oder Kommandos. Laissez-fair geführte Gruppen zeichneten sich dadurch aus, dass die leitende Person nur die notwendigsten Vorgaben gibt und eine überwiegend passive Rolle einnimmt (Altenthan et al., 2008c, S. 216). Ihre Tätigkeit begrenzte sich auf das Anbieten von unterschiedlichen Materialien und der Versicherung Hilfe und Informationen bereit zu stellen. Freundliches Verhalten, dass der Gruppe gegenüber aber neutral gehalten wird und die Nichtbeteiligung an Untergruppen sind ebenso Merkmale dieses Führungsstils. Altenthan et al. (2008c) nennen auch Kritikpunkte an Lewins Typologie. Unter anderem sei sie zu undifferenziert und missachtet die Tatsache, dass das Verhalten einer erziehenden Person differenzierter und komplexer ist und somit nicht eindeutig nach dem Schema nur eines Führungsstils handelt (S. 218). Die Persönlichkeit der erziehenden Person sowie weitere, den Erziehungserfolg beeinflussende, Faktoren werden nicht berücksichtigt.

Aufbauen auf Lewins Typologie, entwickelt Baumrind 1966 die Erziehungsstile weiter. Sie erweitert den demokratischen Führungsstil zum autoritativen Erziehungsstil, der die elterliche Lenkung stärker betont und den Laissez-fairen zum permissiven Stil, der vor allem durch „viel Wärme und wenig Kontrolle und Lenkung“ (Baumrind, 1966, S. 889), aber auch durch kaum Verantwortung für das eigenen Handeln der Kinder geprägt ist. Der autoritäre Stil Baumrinds unterscheidet sich kaum von dem Lewins (Trabandt & Wagner, 2023, S. 170-171). Tausch und Tausch arbeiten ebenso an den bestehenden Modellen weiter und ziehen aus diesen die Lenkungsdimensionen „Keine fördernden nicht dirigierenden Tätigkeiten“, „Missachtung-Kälte-Härte“, „Kein Verstehen“ sowie „Fassadenhaftigkeit“ und die emotionalen Dimensionen „Achtung-Wärme-Rücksichtnahme“, „vollständiges Verstehen“, „Echtheit“ und „viele fördernde nicht dirigierende Tätigkeiten“ (Altenthan et al., 2008c, S. 219-220). Emotionale und Lenkungsdimension sind Gegensätze in deren

Zwischenraum sich Erziehung abspielt. Die Ausprägung der Dimensionen lassen sich über Skalen feststellen.

Maccoby und Martin (1983) bauen auf Baumrinds Ansatz auf und führen die Konzepte Responsiveness und Demandingness ein. Sie unterscheiden zwischen permissiv-verwöhnendem und vernachlässigend-indifferentem Erziehungsstil (Trabandt & Wagner, 2023, S. 175). Beide sind durch wenig Lenkung gekennzeichnet (Demandingness), unterscheiden sich jedoch im Ausmaß der Responsiveness (Unterstützung, Wärme und Förderung der Individualität).

Das Zweiprozess-Modell nach Krohne und Hock betrachtet Erziehungseinflüsse, die sich auf Ängstlichkeit und Bewältigungskompetenzen auswirken (Trabandt & Wagner, 2023, S. 177-178). Im Gegensatz zu bisherigen Erziehungsstilkonzepten steht hier die Wirkung im Mittelpunkt, und es wird nach Einflussfaktoren gesucht. Es unterscheidet zwischen durchführungsorientierten und ergebnisorientierten Erziehungspraktiken. Sechs Erziehungsstilvariablen werden verwendet: Unterstützung, Einschränkung, Lob, Tadel, Strafantensität und Inkonsistenz (Krohne & Hock, 2018, S. 170). Die Förderung von Ängstlichkeit kann durch unzureichende Unterstützung und hohe Beschränkung einerseits sowie durch intensive und unbeständige Rückmeldungen andererseits begünstigt werden. Nach Krohne und Hock (2018) tendieren Mütter von ängstlichen und wenig kompetenten Kindern dazu, Beschränkungen, Leistungsdruck und Kritik zu verwenden. Insbesondere bei Kindern bis zum Alter von 10 Jahren bieten Mütter im Vergleich häufiger Unterstützung und vernachlässigen seltener kindliche Bedürfnisse, möglicherweise um vermeintliche Defizite auszugleichen (S.170-171).

Hurrelmann (2015) präsentiert ein Erziehungsmodell mit zwei Dimensionen, die die „Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse“ und den „Einsatz elterlicher Autorität“ beschreiben (Trabandt & Wagner, 2023, S. 180). Das Erziehungsstilideal Hurrelmanns liegt zwischen diesen beiden Aspekten und ist durch eine ausgewogene Balance gekennzeichnet. Hurrelmann beschäftigt sich im Gegensatz zu älteren Konzepten auch mit dem überbehütenden Erziehungsstil (Trabandt & Wagner, 2023, S. 181). Im Vergleich zum Modell von Maccoby und Martin, das hohe Wertschätzung anstrebt, liegt der Fokus bei Hurrelmann bei einer liebe- und respektvollen sowie angemessenen Distanz (Trabandt & Wagner, 2023, S. 181). Er beschreibt die Gefahr, die Bedürfnisse von Kindern übermäßig zu behandeln und dadurch „das Kind in überhöher Weise“ wertzuschätzen.

Welches Modell auch immer man betrachtet: Erziehungsstile bestehen immer aus unterschiedlichen Dimensionen, die individuell ausgeprägt sind und daher immer nur eine grobe Kategorisierung zulassen (Altenthan et al., 2008c, S. 213). Für die Beantwortung der in dieser Arbeit behandelten Forschungsfrage wurde deswegen ein Fragebogen ausgewählt, der nicht auf Erziehungsstile schließt, sondern nach bestimmten Erziehungsstildimensionen und deren Ausprägung abzielt. So kann die Erziehung individueller betrachtet werden. Im Folgenden sollen zwei Aspekte der Erziehung hervorgehoben werden, die ebenfalls mit der Art der Erziehung zusammenhängen, jedoch bei den vorgestellten Erziehungsstilen und -dimensionen nicht berücksichtigt wurden.

Satow (2013) zieht für sein Elterliches-Erziehungsstil-Inventar (EEI) vier Erziehungsstildimensionen heran: Liebe, Strenge, Selbstständigkeit und Religiosität. Zusätzlich werden anhand seines Fragebogen die Zusatzdimensionen Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und Zusammenarbeit mit der Schule erhoben (S. 2). Die Dimension Liebe misst hierbei, wie stark die Erziehung von Liebe, gegenseitigem Vertrauen, Anerkennung und Wärme geprägt ist (Satow, 2013, S. 8). Strenge hingegen versucht darzustellen, wie bestimmt Regeln sind, ob Konsequenzen, die bis zu Bestrafungen reichen, durchgeführt werden und wie stark die elterliche Autorität ist (Satow, 2013, S. 9). In Satows (2013) EEI wird die Dimension Selbstständigkeit daran gemessen, wie eigenverantwortlich die Kinder erzogen werden, ob individuelle Förderung und offene Kommunikation stattfindet sowie ob Eltern ihren Kindern bereits früh beibringen, für ihr eigenes Handeln Verantwortung zu übernehmen (S. 10). Zur Religion gibt es keine genauere Definition, es wird jedoch erläutert, dass diese Dimension die eindeutigsten Ergebnisse erhält. Entweder bejahen die Eltern die meisten Aussagen oder aber, so wie der Großteil, stimmen sie diesen nicht zu (Satow, 2013, S. 11). Die Dimensionen Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule weisen ebenso keine genaue Definition auf, sondern erläutern sich durch ihre Fragen (Satow, 2013, S. 12-13). Beispiele hierfür sind „Mein Partner / meine Partnerin und ich sprechen viel über die Kinder.“ Für die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und „Bei der Erziehung berücksichtigen wir die Empfehlungen von Lehrern und Erziehern.“ Für die Zusammenarbeit mit der Schule (Satow, 2013).

3. Konfliktkompetenz

Im weiteren Verlauf werden die Begriffe Konflikt und Kompetenz erläutert. Anschließend daran wird die Konfliktfähigkeit beschrieben. Ein Begriff den Glasl (2015, 2017) nutzt, der jedoch synonym zum Begriff Konfliktkompetenz verwendet werden kann. Auf die Konfliktfähigkeit von Glasl (2015, 2017) wurde zurückgegriffen, da sie detailreicher aufschlüsselt, welche Verhaltensweisen, Haltungen und Fähigkeiten für die Konfliktfähigkeit erworben werden müssen, ergänzt werden diese durch Definitionen von Pfennigschmidt (2022).

3.1 Konflikt

Pfennigschmidt (2020) erläutert, dass ein Konflikt stattfindet, „wenn sich eine oder mehrere Parteien durch die Handlung einer anderen oder mehrerer Parteien oder aber durch ihre Unterlassung gestört, belästigt, beeinträchtigt oder verletzt fühlt“ (S.19). Ebenso betont Pfennigschmidt (2020) die Wichtigkeit zwischen Meinungsverschiedenheiten und einem Konflikt zu unterscheiden (S.203). „Bei einer Meinungsverschiedenheit geraten zwei aneinander, die eine unterschiedliche Auffassung vertreten, jedoch auf Augenhöhe damit umgehen.“ (S.203).

Glasl (2017) hebt in seiner Definition von Konflikt ebenso den Unterschied zwischen einer Differenz und einem Konflikt hervor: „Allen sozialen Konflikten liegen immer Differenzen zugrunde – aber nicht alle Differenzen sind schon Konflikte. Von Konflikten spreche ich erst, wenn noch mehr dazu kommt.“ (S.22). Weiter ausgeführt hat er diese These weiter hinten in seinem Buch „Selbsthilfe in Konflikten“:

Von einem sozialen Konflikt spreche ich dann, wenn wenigsten ein „Aktor“ den Umgang mit einer Differenz so erlebt, dass er als „Aktor“ durch das Handeln eines anderen „Aktors“ beeinträchtigt wird, selbst die eigenen Vorstellungen, Gefühle oder Absichten zu leben oder zu verwirklichen. Es kommen also zu den Differenzen im (1) Wahrnehmen auch noch die Differenzen im (2) Vorstellen, Denken und Interpretieren, die Differenzen im (3) Fühlen, die Differenzen im (4) Wollen sowie bei den (5) Handlungen und den (6) erlebten Wirkungen hinzu. (Glasl, 2017, S.23-24)

Für Laude (2022) kann man Konflikt als „ganz neutral und wertfrei als ein Zusammenstoß der Meinungen definieren: Konflikte sind Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen und Wollen von mindestens zwei Personen“ (Kap. Mobbing und Konflikte – Unterschiede erkennen). Anschließend betont sie, dass nicht die Konflikte zu Streit und Auseinandersetzungen führen, sondern „unser Umgang mit Konflikten“.

Stövesand und Röh (2015) beleuchten in ihrer Definition die potenziellen Gegensätze, die zu Konflikten führen können (S.10). Sie beschreiben Konflikte als „Ausdruck gegensätzlicher Interessen, Bedürfnisse, unterschiedlicher Werte, Ziele, Bedeutungen und Deutungen“. Des Weiteren betonen sie die gesellschaftliche Bedeutung und den Einfluss von Konflikten auf die Entwicklung, indem sie sie als treibende Kraft der menschlichen Existenz darstellen und als Auslöser für Veränderungen betrachten. Gleichzeitig erkennen sie jedoch auch das Potenzial von Konflikten als Hindernis für ein harmonisches Zusammenleben und für das soziale sowie individuelle Wachstum an. Für die Bewertung der Qualität nennen sie verschiedene Kriterien, darunter die Ursachen und Auslöser, die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Konfliktparteien, die Art ihrer Lösungen und die Konsequenzen, die sie nach sich ziehen. Für Stövesand und Röh stellen Konflikte stets eine bedeutende Herausforderung dar, die mitunter auch überfordernd sein kann (S.10)

Pfenningschmidt (2020) schreibt, dass der Umgang mit Konflikten individuell und komplex ist und die Wissenschaft sich daher schon länger damit beschäftigt (S. 204-205). Er spricht von Konfliktstilen, die dieses Vorgehen in „fünf unterschiedlichen Ausrichtungen“ beschreiben. Dabei verfolgt „die eine Richtung (...) die Berücksichtigung eigener Interessen“, während „die andere Richtung (...) hinsichtlich einer Berücksichtigung der Interessen des anderen“ wirkt. Um dies zu verdeutlichen, schreibt Pfenningschmidt (2020) von den Konfliktstilen von Blake und Moutoun (1985) (Pfenningschmidt, 2020, S. 205). Weiters erwähnt er die Eskalationsstufen nach Glasl: Zu Beginn steht „die Sache an sich“, welche die Verärgerung auslöst (Pfenningschmidt, 2020, S. 207). In den fortschreitenden Eskalationsstufen rückt das eigentliche Streitthema immer mehr in den Hintergrund und der Fokus legt sich stattdessen auf den Gegner. Dadurch verliert sich „die anfängliche Ursache“ und die Lösung des Konflikts wird, durch das Abhandenkommen der Ausgangssituation, immer schwieriger. Glasl (2017) hält fest, dass Konflikte ein „Doppelantlitz“ haben: „Sie sind Gefahr und Chance zugleich“ (S. 201). Ohne Konflikte können Entwicklung, Fortschritt und Progression nicht stattfinden. Um als Gemeinschaft Ideen, Konzepte und neue Wege beschreiten können, müssen

Konflikte durchlebt werden. Damit diesem Chancenaspekt von Konflikten Rechnung getragen werden kann, muss klargestellt sein, dass damit die Konfliktart Mobbing nicht gemeint ist. Proksch (2013) beschreibt Mobbing als „spezielle Konfliktform“, unter welcher „negative, feindselige Handlungen (...) verstanden“ werden, die sich gegen eine bestimmte Person richten, systematisch über einen längeren Zeitraum hinziehen und „ein oder mehrmals pro Woche vorkommen“ (S.12). Somit ist Mobbing zwar eine Form von Konflikt, aber nicht als Konflikte im Allgemeinen zu verstehen.

3.2 Kompetenz

Nach Böhm und Seichter (2018) stammt der Begriff Kompetenz vom lateinischen *competens* ab, was als „geeignet, zuständig“ übersetzt werden kann (S. 279). In der neueren Bildungsforschung wird Kompetenz auch als Fähigkeit definiert, das Verhalten entsprechend „bestimmten Anforderungen, Situationen und Zielen“ anzupassen. Im Duden werden dem Begriff Kompetenz in erster Linie die Bedeutungen Sachverstand und Fähigkeiten, sowie auch Zuständigkeit zugeordnet (Dudenredaktion, n. d.). Erpenbeck (2012) schreibt über den Wandel der Bedeutung des Begriffs Kompetenz in den vergangenen Jahrzehnten und die derzeit vorherrschende Nutzung des Begriffs als „Reklamewort“ (S. 4-10). Um die heutige Bedeutung von Kompetenzen dennoch erfassen zu können, schreibt Erpenbeck (2012) Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz nieder (S. 11-13). Er hält fest, dass Kompetenzen immer handlungsorientiert sind und darauf abzielen zukünftige Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu lernen und zu verbessern. Sie beinhalten Handlungsfähigkeiten, die nicht beliebig, sondern darauf ausgelegt sind, eigenständig und kreativ mit offenen Problemsituationen umzugehen. Diese Fähigkeiten ermöglichen es, in unsicheren, komplexen und nicht vorhersehbaren Situationen effektiv zu handeln. Somit sind Kompetenzen spezifische Befähigungen für kreatives Handeln unter schwierigen Bedingungen. Kompetenzen beziehen sich immer auf eigenständiges Handeln und können als evolutionär entwickelte Selbstorganisationsfähigkeiten komplexer, anpassungsfähiger Systeme – „insbesondere menschlicher Individuen“ – betrachtet werden, die kreatives und reflektiertes Problemlösen in Bezug auf allgemeine, komplexe und bedeutungsvolle Situationen ermöglichen (Erpenbeck, 2012, S. 11-13). Kompetenzforscher erkennen übereinstimmend bestimmte Schlüsselkompetenzen, wie persönliche, aktivitätsbezogene, fachliche, methodische sowie soziale-kommunikative Kompetenzen an, die durch verschiedene Methoden grundsätzlich auch ermittelt werden können. Erpenbeck (2012) stellt klar, dass Kompetenzen von Fähigkeiten, spezifischem Wissen und Qualifikationen zu unterscheiden sind (S. 13). Diese Elemente sind Grundlagen von Kompetenzen, aber nicht die Kompetenzen selbst. Kompetenzkerne bestehen aus verinnerlichten Regeln, Werten und Normen, die durch eigene Emotionen und Motivationen handlungsleitend werden und das eigenständige Handeln organisieren. Forschung und Praxis stimmen in den Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Kompetenzentwicklung überein. Kompetenzen können nicht einfach durch reine Wissensvermittlung weitergegeben werden. Erpenbeck (2012) verdeutlicht dies, indem er schreibt: „Plakativ verkürzt kann man sagen, dass Kompetenzvermittlung stets

Wissensvermittlung plus Wertevermittlung ist.“ (S. 13). Darauf anschließend möchte ich einen Bogen zum möglichen Zusammenhang zwischen der Konfliktkompetenz und der Erziehung der Eltern spannen und wiederholen, das Erziehung als eine Vermittlung von Kulturtechniken, Werten und Normen sowie Moralvorstellungen betrachtet werden kann (Altenhan et al., 2008b, S. 84-85).

3.3 Konfliktfähigkeit

Friedrich Glasl, österreichischer Kommunikations- und Konfliktforscher, beschreibt in seinen Büchern die Konfliktfähigkeit, die sich als Mittelmaß zwischen der Streitlust und der Konfliktscheue versteht (Glasl, 2015, S. 11). Unter Konfliktfähigkeit versteht Glasl (2015) ein Vorgehen in Konflikten, welches „Differenzen und Gegensätze aktiv und konstruktiv“ angeht, sich dem Konflikt also nicht entzieht, sondern sich diesem mutig stellt, dabei jedoch nicht streitlustig agiert (S. 9). Streitlust bedeutet für Glasl (2015) hingegen, „dass ich Gegensätze suche und betone, dass ich mich gerne reibe und andere angreife, Vorwürfe und Forderungen erhebe und Ähnliches mehr, um der Reibung willen“ (S. 11). Dem gegenüber steht die Konfliktscheue, die er wie folgt beschreibt: „die Haltung, die jeder direkten Auseinandersetzung aus dem Weg geht sowie den Ärger und andere negative Emotionen nicht zeigt“. Als konfliktfähig bezeichnet er Menschen, die ihre „Standpunkte und Interessen klar artikulieren und mutig vorbringen“, dennoch der Gegenseite Gehör schenken und deren Anliegen annehmen, sowie aus den sich auftuenden Differenzen positives ziehen und diese auch würdigen. Außerdem wird festgehalten, dass diese Menschen „das Nachgeben in einer Angelegenheit nicht dem Verlust ihres Selbstwertes gleichsetzen“. Im Weiteren hebt Glasl (2015) hervor, dass Konflikte, die auf einer Ebene passieren, nicht auf „alle möglichen anderen Bereiche“ ausgeweitet werden sollten (S. 12). Was jedoch nicht gerade einfach ist, da wir, wie Glasl (2015) ebenfalls erläutert, „im Stress und Konflikt in einem hohen Maß fremdgesteuert“ agieren (S. 27). Diese Fremdsteuerung nimmt rasant und massiv zu, desto mehr der Konflikt eskaliert. Glasl (2015) nennt dies auch die „dämonisierende Zone“, da wenig klare und rationale Wortgefechte und Handlungen folgen, die hinterher erstaunen und „vielleicht sogar entsetzen“ über die eigene Verhaltensweise auslösen (S. 27). Die Handlung ist aber bereits gesetzt und kann nicht mehr rückgängig gemacht werden. Hier appelliert Glasl (2015) an das Individuum und seine selbstkritische Hinterfragung (S. 32-33). Wird die Verantwortung für eigenes Verhalten und dessen Folgen übernommen? Oder wird sich dieser entzogen und argumentiert, dass man für die Konsequenzen ja nichts könne, weil man diese nicht beabsichtigt hatte?

Um Konfliktfähigkeit genauer zu beschreiben, erläutert Glasl (2015) drei Komponenten, die zu gleichen Teilen Bestandteil der Konfliktfähigkeit sind (S. 21-22). Zunächst wird die Wahrnehmungsfähigkeit genannt, die dazu befähigt, in Konflikten typische Verhaltensweisen zu erkennen, was voraussetzt, dass man gewillt ist hinzusehen und den Konflikt anzuerkennen. Die eigene Wahrnehmung zu erkennen sowie auch die des Gegenübers zu begreifen, sich mit den aufkommenden Gefühlen auseinanderzusetzen, die Wahrnehmung sowohl nach innen als auch nach außen zu schärfen, sind Elemente der Wahrnehmungsfähigkeit. Aufbauend auf diese folgt die

Urteilsfähigkeit, die sich damit auseinandersetzt, wie weit die Muster und Dynamiken von Konflikten gedeutet werden können und wie standfest die eigene Haltung ist. Glasl (2015) schreibt dazu: „Es gilt also, weder die eigene Identität noch die der Gegenpartei zu zerstören, sondern objektiv zu sein und die Selbstlenkung, die Selbststeuerung nicht zu verlieren, sondern sie im Gegenteil noch zu festigen.“ (S. 22-23). Zuletzt wird die Handlungsfähigkeit genannt: die moralische Intuition wird hier als entscheidend gesehen, „um überhaupt geistesgegenwärtig handeln zu können“. Was für Glasl (2015) bedeutet, dass „phantasievoll über ein bestimmtes Handlungsrepertoire“ verfügt werden kann, Einschätzungen getroffen werden können, welche Auswirkungen bestimmte Methoden nach sich ziehen und die praktische Umsetzung, passend zur Situation, erfolgen kann (S. 23-24). Ohne die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, kann sie Handlungsfähigkeit den Erläuterungen zufolge nicht erworben werden.

In einem weiteren Werk schreibt Glasl (2017) noch folgende Definition von Konfliktfähigkeit:

Als Person konfliktfähig zu sein heißt nämlich für mich,
dass sie Konfliktphänomene in Ihnen selbst und ihrer Umgebung möglichst früh und deutlich wahrnehmen;
dass sie verstehen, welche Mechanismen zur Intensivierung der Konflikte und zur Verstrickung beitragen;
dass sie vielfältige Methoden anzuwenden vermögen, mit denen sie ihre Anliegen zum Ausdruck bringen, ohne die Situation wesentlich zu verschlimmern;
dass sie Wege kennen und Mittel anwenden können, die zur Klärung von Standpunkten und Situationen beitragen;
dass sie gut erkennen, wo die Grenze ihres Wissens und Könnens liegt und wo sie sich deshalb um Hilfe von außen bemühen sollten. (S.10)

Weiters hebt Glasl (2017) hervor, dass durch das Erkennen der Eskalationsstufe der Konflikt wesentlich gesteuert werden kann (S.96). Seiner Ansicht nach können dadurch „entweder weitere unerwünschte Eskalationsstufen“ verhindert, der Konflikt bewusst weiter eskaliert, eine konstruktive Lösung gefunden oder erkannt werden, dass Hilfe von außen notwendig ist, da die Eskalation zu weit fortgeschritten ist.

Eine Konfliktlösung zu finden ist in keinem Fall einfach. In weiter fortgeschrittenen Konflikten kommt es oft vor, dass der auslösende Moment in den Hintergrund rückt und nur noch das Verletzen der Gegenpartei im Fokus steht, während das Interesse der Klärung des Konflikts schwindet (Pfennig Schmidt, 2020, S. 207). Proksch (2013) sieht im Umgang mit Konflikten drei Möglichkeiten: den Kampf und die Unterwerfung – der eine gewinnt, während der andere verliert; Vermeidung – mindestens eine Konfliktpartei versucht den Konflikt mit unterschiedlichen Strategien zu vermeiden; Verständigung – beide Parteien profitieren (Kap. Mobbing und Konflikte – Unterschiede erkennen). Pfennig Schmidt (2020) erkennt als Grundvoraussetzung zur Lösung eines Konflikts die Bereitschaft beider Parteien, eine Lösung zu finden (S. 202).

Zusammenfassend kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass Glasl (2015) effektive Konfliktbewältigung als mehr als die bloße Vermeidung von Auseinandersetzungen oder die Lust am Streit sieht (S.9). Vielmehr geht es für ihn um die Fähigkeit Konflikte konstruktiv anzugehen, ohne dabei in Konfliktscheu oder Streitlust zu verfallen. Konfliktfähige Personen zeigen Mut, sich den Differenzen zu stellen und ihre Standpunkte klar zu vertreten (Glasl, 2015, S. 11). Sie sind offen für die Perspektiven anderer und betrachten Unterschiede als bereichernd. Dabei erkennen sie frühzeitig aufkommende Konflikte und verstehen die Mechanismen, die zu ihrer Eskalation beitragen (Glasl, 2017, S. 10). Konfliktfähige Menschen beherrschen verschiedene Kommunikationsmethoden, um ihre Anliegen konstruktiv zu vermitteln, ohne die Situation zu verschlimmern. Zugleich sind sie sich ihrer eigenen Grenzen bewusst und wissen, wann externe Unterstützung erforderlich ist. In Konfliktsituationen behalten sie die Verantwortung für ihr Handeln im Blick und bleiben handlungsfähig (Glasl, 2015, S. 32-33).

4. Die mittlere Kindheit

Die mittlere Kindheit stellt insofern eine bedeutende Gruppierung für diese Arbeit dar, da Kinder in diesem Lebensabschnitt gewichtige Entwicklungsschritte durchleben, die eine Konfliktfähigkeit im Sinne von Glasl (2015, 2017) überhaupt zulassen (Jenni, 2021, Kap. 5.). In diesem Kapitel werden einige dieser Entwicklungsschritte beschrieben und auf die Komplexität und Vielfalt der Entwicklung eingegangen.

Martin et al. (2022) definieren die mittlere Kindheit als Zeitraum von 8 bis 12 Jahren (S. 32). Dieser Lebensabschnitt markiert eine bedeutende Phase in der Entwicklung eines Menschen, die von verschiedenen sozialen Einflüssen geprägt wird, die das Verhalten und die Perspektiven der Kinder beeinflussen. Ein zentraler Übergang in dieser Zeit ist der Aufstieg der Gleichaltrigen als dominanter Einflussfaktor. Martin et al. (2022) erkennen, dass Kinder durch verstärkte Interaktionen mit Peers beginnen, ihre Selbstwahrnehmung in einem sozialen Kontext zu formen (S. 33). Sie lernen, wie sie von ihren Altersgenossen wahrgenommen werden, was ihre eigene Sicht auf sich selbst beeinflusst. Dieser Prozess ist eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden, da Kinder in der mittleren Kindheit die Fähigkeit erlangen, ihre Rolle in einer sozialen Hierarchie zu verstehen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen wie Schule und Sport einzuschätzen. Die Komplexität der Freundschaften nimmt zu, und Kinder beginnen, geschlechtsübergreifende Interaktionen sowie erste romantische Beziehungen zu erkunden (Martin et al., 2022, S. 33). Gleichzeitig steigen die Erwartungen der Erwachsenen an die Leistungen der Kinder. Sie werden mit zunehmend anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert, sowohl zu Hause als auch in der Schule, was ihre organisatorischen Fähigkeiten und ihre Selbstregulation fördert. Martin et al. (2022) halten außerdem fest, dass in dieser Phase individuelle Unterschiede im Verhalten besonders deutlich werden (S.34).

Aus der Untersuchung von Martin et al. (2022) geht hervor, dass die „individuellen Unterschiede bei Kindern mit zunehmendem Alter immer stabiler werden“ (S. 223). Die soziale Welt des Kindes,

bestehend aus der Familie, den Lehrern und Gleichaltrigen, trägt dazu bei, diese Unterschiede zu formen und zu verstärken. Martin et al. (2022) schreiben dazu:

Dies ist ein Entwicklungsabschnitt, in dem das Kind (a) zunehmend mit Kindern außerhalb des Elternhauses in Kontakt kommt, (b) über die kognitiven Fähigkeiten verfügt, die soziale Welt zu verstehen, und (c) schwierige kognitive und selbstregulierende Aufgaben in einem zunehmend anspruchsvollen Umfeld erfüllen muss. (S. 223)

Bovenschen et al. (2022) beschreiben Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, die einen Einblick in die Veränderungen im Denken von Kindern während der mittleren Kindheit bietet (S. 61). Kinder entwickeln sich von der sensomotorischen Phase, in der sie durch Handlungen und Erfahrungen lernen, zur konkretoperationalen Phase, in der sie flexibler und abstrakter denken können. Dieser Prozess wird durch die Interaktion mit ihrer Umwelt und die Ablösung des Denkens von konkreten Handlungen unterstützt. Jenni (2021) kommt zu einem ähnlichen Schluss und stellt fest, dass sich im Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit ein Wandel vom egozentrischen und wahrnehmungsgebundenen Denken des Kleinkindes zu einem erweiterten kognitiven Verständnis und flexiblen Denken des Schulkindes vollzieht (Kap. 5.3). Im Laufe seiner Entwicklung lernt das Kind zunehmend, seine Wahrnehmungen durch logisches Denken einzuordnen und richtige Schlüsse über Eigenschaften und Sachverhalte zu ziehen. Es entwickelt die Fähigkeit, sich Ereignisse oder Handlungen vorzustellen und dabei verschiedene Aspekte eines Problems gleichzeitig zu berücksichtigen.

Bovenschen et al. (2022) betonen außerdem den bestehenden Konsens, „dass bei allen Bereichen der Entwicklung die Erbanlagen und die internale und externale Umwelt interaktiv zusammenwirken“ (S. 65). Dennoch betonen moderne Bindungstheorien die Bedeutung früher Bindungserfahrungen für die Entwicklung von Kindern (Bovenschen et al., 2022, S. 74). Die Qualität der Bindung zu ihren Bezugspersonen beeinflusst ihre Fähigkeit, sich in Beziehungen zu anderen Menschen sicher und stabil zu fühlen. Diese Bindungsmuster können durch Umweltfaktoren modifiziert werden, dennoch spielen die Eltern eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung einer sicheren Bindung.

Jenni (2021) hält dazu fest, dass Kinder während des Säuglingsalters und in der frühen Kindheit, die meiste Zeit in der Familie oder in Anwesenheit von anderen Bezugspersonen verbringen (Kap. 5.5). Demgegenüber stellt der Übergang in die mittlere Kindheit mit Eintritt in das Bildungssystem außerordentlich große Veränderungen dar. Im Verlauf der mittleren Kindheit beginnen Kinder, häufiger mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten und werden zunehmend unabhängiger von Bezugspersonen. Ihre soziale Welt erweitert sich stetig, was eng mit der Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts verbunden ist. Gleichzeitig entwickeln sie die Fähigkeit, komplexere soziale Situationen zu verstehen und die Perspektiven anderer einzunehmen. Jenni (2012) schreibt, dass Kinder zudem lernen, ihre Emotionen in verschiedenen Situationen besser zu kontrollieren und zu regulieren (Kap. 5.5). Diese sozialen Fähigkeiten führen zu einem differenzierteren sozialen

Verhalten und ermöglichen wechselseitige Interaktionen mit Gleichaltrigen, was wiederum die Bildung stabiler Freundschaften unterstützt.

In der mittleren Kindheit entwickelt sich laut Jenni (2021) die emotionale Kompetenz der Kinder in zwei wesentlichen Bereichen weiter: „von einem immer differenzierteren Verständnis der Gefühle des Gegenübers sowie von der fortschreitenden Entwicklung der Emotionsregulation, also der emotionalen Komponente der Selbstregulation“ (Kap. 5.5.3). Während in der frühen Kindheit bereits Basisemotionen wie Freude, Ärger und Furcht ausgedrückt und erkannt werden können, zeigen sich komplexe Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld und Neid erst in der mittleren Kindheit. Diese komplexeren Emotionen sind nicht unmittelbar sichtbar, sondern werden durch sprachliche Äußerungen und soziale Interaktionen offenbart. Im Verlauf dieser Entwicklungsphase gewinnen Kinder ein immer besseres Verständnis für die verschiedenen emotionalen Zustände. Gegen Ende der mittleren Kindheit können sie sogar nachvollziehen, dass ein Ereignis gleichzeitig negative und positive Gefühle auslösen kann (Jenni, 2021, Kap. 5.5.3). Sie lernen, dass Emotionen kontrolliert und in ihrer Intensität, Dauer und Qualität bewusst reguliert werden können. Durch differenzierteres Emotionsvokabular gelingt es dem Kind ab der mittleren Kindheit, über den eigenen Gefühlszustand zu sprechen und Sprache als Werkzeug zur Gefühlskontrolle und steuerbarem Handeln zu entdecken.

Durch die vielen Entwicklungsschritte, die Großteils sehr unterschiedlich verlaufen, ist es schwer festzustellen, wann Kinder welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen sollten. Dennoch kann durch dieses Kapitel ein Eindruck vermittelt werden, welche Fähigkeiten 10-jährige Kinder bereits erlangt haben könnten. Zudem erleben Kinder in diesem Alter vermehrt Konflikte, die nicht im Beisein der Eltern oder anderen Erwachsenen passieren, da sie meist schon selbstständiger Wege beschreiten und Treffen mit Freunden ohne Anwesenheit Erziehungsberechtigter häufiger werden.

5. Forschungsmethodik

Das Forschungsdesign bildet das Grundgerüst einer jeden wissenschaftlichen Arbeit und legt den methodischen Rahmen fest, innerhalb dessen die Forschungsfrage untersucht wird. Es gibt unterschiedliche Ansätze und Methoden die, zur Forschungsfrage passend, angewandt werden können. Um mit den vorhandenen zeitlichen und zugänglichen Ressourcen bestmöglich die Forschungsfrage beantworten zu können, fiel die Wahl der Erhebungsmethoden für die notwendigen Teilnehmer unterschiedlich aus. Für die Erhebung des Erziehungsstils der Eltern wurde ein Fragebogen ausgewählt und für die Feststellung der Konfliktkompetenz der Kinder fiel die Wahl auf ein Leitfadeninterview. Damit die Komplexität, der in dieser Bachelorarbeit untersuchten Forschungsfrage, hervorgehoben wird, wird sich somit also des Mixed-Methods-Ansatzes bedient. Da es für diesen verschiedene Definitionen gibt, soll hier die für diese Untersuchung genutzte Definition genannt werden, die gleichzeitig mit eine Begründung für die Auswahl darstellt (Johnson et al., 2007).

Kuckartz (2014) schreibt: „Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden.“ (S. 33). Dementsprechend sind Forschungsdesign gemeint, die sowohl qualitative als auch quantitative Vorgehensweisen nutzen, um Daten zu generieren. Kuckartz (2014) merkt außerdem noch an, dass „die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen“ ebenso während, sowie auch „in der Schlussphase des Forschungsprojektes“ erfolgen kann (S. 33). Diese Methode ermöglicht es sequenziell vorzugehen, somit quantitative Daten zu erheben, diese auszuwerten, auf die Ergebnisse aufbauend Interviewteilnehmer auszuwählen, danach durch die Interviews qualitative Daten zu ermitteln und schlussendlich quantitative und qualitative Daten zusammenzuführen, um die Forschungsfrage dieser Studie zu beantworten.

Für die Untersuchung wurden die Eltern und Kinder eines Vierten-Jahrgangs einer Ganztagsvolksschule in Wien herangezogen. Folgend sollen nun die Forschungsmethoden, der Vorgang der Datenerhebung und abschließend die Auswertungsmethoden vorgestellt und erläutert werden.

5.1 Fragebogen

Der Fragebogen überzeugt mit „seiner breit gefächerten und ökonomischen Einsetzbarkeit“, die zulässt, schnell viele Personen zu einem bestimmten Thema zu befragen (Reinders, 2011, S. 53). Die Generierung von Informationen einer breiten Masse erlaubt einen raschen Vergleich. Der Nachteil dieser Methode liegt in der „schwer zu kontrollierenden Erhebungssituation“ (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 49), die mit sich bringt, dass auch die Rücklaufquote im Vorhinein nicht bekannt ist. Zusätzlich ist die Erstellung eines Fragebogens ein langwieriger Prozess. Um diese zeitliche Ressource zu sparen und den Rahmen einer Bachelorthesis nicht zu überschreiten, wurde ein bereits erstellter und getesteter Fragebogen zu Erziehungsstilen ausgewählt – das EEI von Dr. L. Satow. Von diesem erwartet sich die Autorin einen guten Überblick über die einzelnen Dimensionen der Erziehung, die Satow für sein Inventar ausgewählt hat. Diese Dimensionen, die im Kapitel 1.1.2. bereits erläutert wurden, erlauben in ihrer Art außerdem Verbindungen von ihnen zur Konfliktfähigkeit. Besonders von den Dimensionen Selbstständigkeit, Liebe, Strenge und der Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule erhofft die Autorin Erkenntnisse in der Interpretation mit den Ergebnissen der Interviews.

Das Eltern-Erziehungsstil-Inventar (EEI) strebt laut Satow (2013) danach, den Erziehungsstil der Eltern präzise und authentisch anhand von vier grundlegenden Dimensionen darzustellen (S. 2). Diese Dimensionen umfassen Liebe, Strenge, Selbstständigkeit und Religiosität. Zusätzlich erfasst das Inventar zwei weitere Parameter zur Bewertung der "erzieherischen Zusammenarbeit", nämlich die Kooperation mit dem Partner bzw. der Partnerin sowie mit der Schule und dem Lehrpersonal.

Durch 54 „Selbstbeschreibungs-Items“ ist der Fragebogen für Eltern schnell und einfach zu bearbeiten (Satow, 2013, S. 2). Die vierstufige Likert-Skala zur Bewertung der Items vermeidet eine neutrale, mittlere Reaktion, ist unkompliziert und ermöglicht eine rasche Beantwortung der Fragen (Satow, 2013, S. 4). „Mit dem von Cronbach (Cronbachs Alpha) und Guttman (Lambda-3) beschriebenen Verfahren“ wurde die Reliabilität des Fragebogens ermittelt und durch eine Faktorenanalyse der Skalen sowie der Erhebung der Interskalen-Korrelationen wurde die Validität des EEI geprüft (Satow, 2013, S. 8, 15). Da die Autorin die befragten Eltern beruflich kennt, wurde während der Untersuchung besonderer Wert auf die Objektivität gelegt.

5.2 Leitfadeninterview

Als Leitfadeninterview werden Interviews bezeichnet, die halbstrukturiert erfolgen und, anders als narrative Formen, vom Interviewenden anhand eines Leitfadens strukturiert werden (Misoch, 2019, S. 65). Der Leitfaden schafft nach Misoch (2019) einen thematischen Rahmen, fokussiert, listet „alle relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen“ auf, schafft bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten und strukturiert den Ablauf (S. 66). Für die Analyse der Konfliktkompetenz der Kinder, wurden fertig ausformulierte Fragen in Teilbereiche untergliedert und in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. Dadurch soll erreicht werden, dass die Kinder langsam an die Situation herangeführt werden, das Thema möglichst offen eröffnet wird und dennoch durch Beispielfragen die Sicht- und möglichen Vorgehensweisen der Kinder in Konfliktsituationen erhoben werden, ohne ihnen Antworten vorzugeben.

Folgend an Misochs (2019) Struktur des Leitfadens in Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up), Hauptphase, Ausklang- und Abschlussphase, gliedern sich die Teilbereiche wie folgt:

- Informationsphase: Information zum Ablauf, erneute Einwilligung und Nennung des Themas
- Aufwärm- und Einstiegsphase: Einstieg durch einfache Fragen zur Person und Beginn eines Konflikts
- Hauptphase: die Hochphase bzw. Eskalation eines Konflikts
- Ausklang- und Abschlussphase: die Auflösung und Vermeidung eines Konflikts, sowie ein Persönlicher Wunsch zum Thema Konflikte (S. 68-69).

Die Befragten sollen durch die Beispielfragen eine Skizzierung ihrer Reaktionen, Strategien und Haltungen wiedergeben können, ohne direkt von sich selbst erzählen zu müssen, dies jedoch dürfen. Die Fragen innerhalb des Teilbereichs können und sollen in der Reihenfolge dem Gesprächsverlauf angepasst werden, während die Abfolge der Teilbereiche möglichst beizubehalten ist. Unterbrechungen des Redeflusses der teilnehmenden Kinder sollte vermieden und indes die Folgefragen unterstützend tätig werden. Zum Abschluss des Gesprächs durften die Kinder einen Wunsch zum Thema Konflikte äußern.

Misochs (2019) beschreibt außerdem drei Grundprinzipien qualitativer Forschung, auf die bei der Erstellung des Leitfadens insbesondere geachtet werden soll und wurde:

„Offenheit – kein hypothesengebundenes Vorgehen“: vor allem im Sinne der offenen Gestaltung und Handhabung des Leitfadens. Damit sind die laufende Anpassung an neue Erkenntnisse und die spontan aus dem Gespräch entstehenden Verläufe gemeint.

„Prozesshaftigkeit“: hier steht der Prozess der Vergangenheits-Gegenwarts und der Ich-Andere Analyse im Vordergrund.

„Kommunikation“: im Hinblick auf das „Sprachniveau“ der Teilnehmer, der „Verständlichkeit der Fragen“, die „Nähe zu alltäglichen Sprachregeln“ und dem Annehmen der relevanten Inhalte während des Gesprächs (S. 66-67).

Zur Erstellung des Leitfadens wurde Literatur zur Konfliktkompetenz und der Feststellung dieser herangezogen (Glasl, 2015, 2017, Pfennig Schmidt, 2022, Erpenbeck 2012). Durch das Interview sollen die Befragten die Möglichkeit erhalten, nicht nur ihre Meinungen, sondern auch ihre Motivation, ihre Vorgehens- und Argumentationsmuster sowie ihre Annahmen kundtun und erläutern dürfen (Dresing & Pehl, 2018, S. 7). Dresing und Pehl (2018) erkennen, dass dadurch Interviews „Kommunikationsstrukturen, Bedeutungskonstruktionen und Sinnzusammenhänge (...) nachvollziehbar und analysierbar“ werden (S. 7). Um diese Analysen durchführen zu können, muss die Sprache zunächst verwertbar gemacht werden. Dazu ist der Vorgang der Transkription geeignet.

5.2.1 Transkription

Dresing und Pehl (2018) beschreiben die Transkription als „Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (S. 16). Unsere Erinnerungen an Gespräche sind meist lückenhaft und Aussagen die mündlich erfolgen vergänglich, so auch beim Leitfadeninterview. Indem sie Gesprochenes schriftlich festhalten und für Analysen zugänglich machen, sollen Transkriptionen als Gedächtnisstütze dienen und diese Schwierigkeiten zu überwinden versuchen (Dresing und Pehl, 2018, S. 16). Dabei wird nach Detailtreue gestrebt, um dem Leser einen guten Eindruck des Gesprächs zu vermitteln. Jedoch kann eine zu detaillierte Transkription schwer lesbar werden, wodurch ein Spannungsverhältnis zwischen Genauigkeit und Lesbarkeit entsteht. Um der wissenschaftlichen Transparenz Rechnung zu tragen, ist es unerlässlich, klar darzulegen, nach welchen Regeln das jeweilige Transkript erstellt wurde, welche sprachlichen Eigenarten berücksichtigt und welche weggelassen wurden. (Dresing und Pehl, 2020, S. 838). Dresing und Pehl (2020) betonen, dass „bereits vor dem Beginn der Transkription (...) Forschende Entscheidungen über die Art und Komplexität der Transkripte treffen“ müssen (S. 838). Dabei muss überlegt werden, welche Informationen für die Auswertung der Texte und die Behandlung der Forschungsfrage festgehalten werden müssen. Anhand dieser Überlegungen wird deutlich, dass Transkription auch immer eine Reduktion der Informationen bedeuten.

Für die Transkriptionsregeln dieser Arbeit, wurde sich an den inhaltlich-semantischen Transkriptionsregel nach Dresing und Pehl (2018) orientiert, die aufbauend auf die Transkriptionsregeln von Kuckartz et al. entwickelt wurden (S. 20-22).

Folgenden Regeln folgt die Transkription:

- Die undeutlichen Aussagen der Kinder wurden geglättet, so, dass sie auch ohne den Kontext der Sätze rundherum verstanden werden können (Bsp.: Aus „Sie sollte sich schon einmischen, bevor es außer Atem geht.“ wird „Sie sollte sich schon einmischen, bevor es außer Kontrolle gerät“)
- Gestotterte Wörter wurden geglättet und Wortwiederholungen nur transkribiert, wenn diese für die Betonung genutzt wurden.
- Interpunktionen wurden nicht festgehalten.
- Pausen während des Sprechens, die länger als 3 Sekunden andauern, wurden mit (...) gekennzeichnet. Pausen zwischen Frage und Antwort wurden nicht gekennzeichnet.
- Rezeptionssignale wie „mhm, okey, gut, aha“, die die sprechende Person im Redefluss nicht beeinträchtigten, wurden nicht transkribiert.
- Unterbrechungen oder unvollständige Sätze wurden mit / sichtbar gemacht.
- Gesprochenes der interviewenden Person wurde mit „I.“, das befragte Kind mit „K. Nummerierung“ (Bsp.: K1) gekennzeichnet.
- Jeder Absatz stellt einen Sprechrollenwechsel dar. Die Absätze enthalten Zeitstempel und sind nummeriert, um Zitate besser zu finden.
- Informationen, die Rückschlüsse auf die Identität der Kinder ermöglichen, sowie private Informationen, die unbedeutend für den Kontext sind, wurden geschwärzt, Namen abgekürzt oder durch verallgemeinernde Wörter ersetzt (Bsp.: Name des Geschwisterkindes wurde durch „Geschwisterkind“ ersetzt). Der restliche Satz wurde so angepasst, dass die Änderungen die Lesbarkeit nicht beeinträchtigen.

Der Vorgang des Transkribierens ist außerdem sehr stark mit dem Datenschutz verwoben (Dresing & Pehl, 2020, S. 850). Die Autorin versicherte allen Teilnehmer:innen, besonderen Wert auf den Datenschutz zu legen und die erhobenen Daten nur anonymisiert zu verwenden sowie diese nicht an Dritte weiter zugeben. Durch die Abgabe des Fragebogens willigten die Eltern zu Verwendung der Daten ein. Für die Interviews wurde eine erneute, durch die Unterschrift der Eltern bestätigte, Erlaubnis zu Verwendung der Daten eingeholt.

5.3. Vorgehen zur Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte, wie bereits erwähnt, in einer Ganztagsvolksschule in Wien. Zielgruppe der Forschenden waren die Eltern und deren Kinder, die den vierten Jahrgang besuchten. Zunächst wurde um die Erlaubnis der Nutzung des Fragebogens von Satow (2013) angefragt. Als diese genehmigt wurde, wurden der Fragebogen mit einem beiliegenden Elternbrief in einem Kuvert an

alle Kinder ausgeteilt. Diese brachten sie zu ihren Eltern nach Hause. Der Elternbrief erläuterte, dass die Zustimmung zur Verwertung der Daten automatisch mit der Rückgabe des ausgefüllten Fragebogens gegeben wird. Bis zu drei Tage nach der Ausgabe, hatten die Eltern Zeit, den Fragebogen über ihre Kinder, fungierend als Kuriere, zurückzugeben. Von 70 ausgeteilten Fragebögen wurden 33 ausgefüllt wiedergebracht.

Nachdem die Fragebögen ausgewertet waren, wurden Kindergruppen zusammengestellt, deren Eltern gemeinsam bei jeder Dimension die Enden (am ausgeprägtesten bis am wenigsten ausgeprägt) abdeckten. Aus diesen Gruppen wurde dann eine Gruppe gezogen. Diese vier Kinder wurden gefragt, ob sie an einem Interview teilnehmen möchten. Nach der Zustimmung der Kinder (die jedes Kind erteilte), wurde ihnen eine Einverständniserklärung für die Eltern und eine Terminbestätigung, die den gemeinsam vereinbarten Interview-Termin festhielt, mitgegeben. Alle ausgewählten Kinder brachten die Einverständniserklärung der Eltern unterschrieben zurück und nahmen ihre Termine für das Interview wahr.

Die Interviews fanden alle im Rahmen des Schulbesuches der Kinder statt, so dass für die Eltern kein Aufwand entstand. In der Schule der Kinder wurde ein Raum für die Befragung zur Verfügung gestellt. Um einen angenehmen Rahmen zu schaffen, durften die Kinder den Sitzplatz frei wählen, es wurde ein Glas Wasser angeboten und unverfängliche Gespräche miteinander geführt, bis das Interview beginnen konnte. Zu Beginn des Interviews wurden die Kinder noch einmal gefragt, ob sie freiwillig teilnehmen möchten und die Zustimmung für die Aufnahme des Gesprächs eingeholt.

Anschließend wurden alle Interviews nach den Transkriptionsregeln dieser Arbeit, die angelehnt an die Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2020) sind, transkribiert. Dabei wurden alle Daten, die auf das Kind zurückführen könnten, geschwärzt oder durch andere Wörter und Namen ersetzt. Dies betrifft insbesondere die ersten Fragen, die gestellt wurden, um die Anspannung aus der Situation zu nehmen.

Das Leitfadenterview wurde vorab mehrmals von der Autorin mit ungefähr gleichaltrigen Kindern ausprobiert, um sicherzugehen, ob die Fragen dem Sprachgebrauch der Kinder angepasst formuliert wurden und die Dauer des Interviews, sowie das Setting, die Kinder nicht überfordert (Dresing & Pehl, 2018, S. 12). Außerdem wurde ebenfalls vorab das digitale Aufnahmegerät, in diesem Fall das Smartphone der Autorin, getestet (Dresing & Pehl, 2018, S. 14). Die Interviewfunktion des Smartphones erfüllte alle Kriterien und bestand die Testphase. Dennoch wurden Notizzettel und ein funktionierender Stift beim Interview bereitgelegt, vor allem, um während des Gesprächs Informationen notieren zu können als auch um anschließend einige Eindrücke festzuhalten.

5.4 Auswertung erhobener Daten

In diesem Abschnitt werden die Auswertungsmethoden der erhobenen Daten vorgestellt. Die Daten des Fragebogens wurden zuerst ausgewertet, da auf diese aufbauend, die Teilnehmer der Interviews

bestimmt wurden. Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der hier vorgestellten Auswertungsmethoden präsentiert. Die Interpretation dieser Ergebnisse ist in Kapitel 5 zu finden.

5.4.1 Auswertung Fragebogen- Punktebewertung

Bei der Auswertung der Fragebögen wurde sich an die Angaben von Satow (2013) gehalten und seine zur Verfügung gestellte Auswertungs-Excel-Datei genutzt. Durch eine Punktbasierte Bewertung konnten Rohwerte für jede Dimension ermittelt und anschließend die Normwerte, aus den Normtabellen von Satow (2013), abgelesen werden. Im Fragebogen sind die Fragen durch folgende Codes den einzelnen Skalen zugeteilt:

L = Liebe, S = Strenge, A = Selbstständigkeit, R = Religiosität, ZP = Zusammenarbeit mit Partner bzw. Partnerin, ZS = Zusammenarbeit mit der Schule

Folgendes Beispiel soll die Vorgehensweise verdeutlichen:

„Ich gebe meinen Kindern ein Gefühl von Wärme und Geborgenheit.“

- „trifft gar nicht zu“
- „trifft eher nicht zu“
- „trifft eher zu“
- „trifft genau zu“

Wird diese Frage mit „trifft gar nicht zu“ beantwortet, wird ein Punkt gezählt, während sie bei einer Beantwortung von „trifft genau zu“ vier Punkte erhält. Wird mit „trifft eher nicht zu“ würden zwei Punkte und mit „trifft eher zu“ drei Punkte vergeben werden (Satow, 2013, S. 4). Bei negativ gepolten Items, gekennzeichnet durch ein „-“ nach der Codierung, verläuft die Auswertung von vier bis ein Punkt.

5.4.2 Auswertung Leitfadeninterview – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bringt für die Analyse von Interviews viele Vorteile und ist im deutschen Sprachraum eine der Bekanntesten Methoden der Textanalyse (Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Vor allem durch die systemische und theoriegeleitete Vorgehensweise, die dennoch an die Forschung angepasst ist, ist die Methode für die Bearbeitung der in dieser Arbeit erhobenen Daten geeignet (Mayring, 2022, S. 13). Durch die Vorgehensweise kann die Inhaltsanalyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt werden, somit kann diese „für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar“ werden (Mayring, 2022, S. 60). Mayring (2022) erläutert, dass, um die Nachvollziehbarkeit der Inhaltsanalyse zu steigern, zu Beginn Analyseeinheiten definiert werden müssen:

- Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter einer Kategorie fallen kann.

- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (S. 60).

Diese werden für diese Arbeit wie folgt festgelegt:

- Kodiereinheit: Der kleinste Bestandteil besteht aus zumindest einem Wort.
- Kontexteinheit: Die maximale Größe eines Textbestandteils umfasst 40 Wörter.
- Auswertungseinheit: Ein Interview stellt eine Auswertungseinheit dar.

Mayring (2022) betont, dass bei diesem Vorgang immer die Bildung eines Kategoriensystems im Mittelpunkt steht, das in einem „Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt“ wird (S. 60). Die Kategorien werden durch „Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert“, sowie „während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft [Hervorhebung weggelassen]“.

Im Falle dieser Arbeit, wird das Ziel verfolgt, aus den Interviews analysieren zu können, zu welchen Aspekten der Konfliktfähigkeit sich die interviewten Kinder äußern, um daraus Rückschlüsse auf ihre Konfliktfähigkeit ziehen zu können. Da dafür eine vorgegebene Definition von Konfliktkompetenz notwendig ist, ergeben sich die Kategorien aus dieser. Daher wird für die Auswertung der Interviews eine Strukturierung, also die Analyse auf Basis von deduktiv gebildeten Kategorien, angewandt (Mayring, 2022, S. 66-67). Um dieses Verfahren zu beschreiben, hebt Mayring (2022) wichtige Punkte hervor:

- Das Kategoriensystem muss genau bestimmt werden, es muss aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden.
- Das Kategoriensystem kann Nominalcharakter haben, also aus einer Liste gleichrangiger Aspekte bestehen, oder Ordinalcharakter besitzen, also in einer Rangreihe stehen. ...
- Wann nun ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau festgestellt werden. ... (S. 96).

Das Kernstück der Analyse bildet der Kodierleitfaden, der „den entscheidenden Unterschied zu offener interpretativer Textarbeit“ darstellt (Mayring, 2022, S. 96). Dennoch bleibt der „interpretative(r), qualitative(r)“ Charakter bestehen, der „durch den Kodierleitfaden regelgeleitet konzipiert“ ist.

Die Kategorien wurden aus der theoretischen Fundierung (siehe Kap. 2-4.) dieser Arbeit formuliert (Mayring, 2022, 97). Danach wurde in einem ersten Durchgang das Material nach relevanten Textstellen durchsucht. Wurden dabei passende Ankerbeispiele gefunden, wurden diese in den Kodierleitfaden eingearbeitet, war dies nicht der Fall, wurde zunächst eine vorläufige Entscheidung getroffen, ob die Textstelle dieser Kategorie entspricht oder nicht. Anhand dieser Entscheidungen wurde versucht, für die einzelnen Kategorien Abgrenzungsregelungen zu den benachbarten Kategorien darzustellen (Mayring, 2022, S. 98). Hat sich während der Bearbeitung herausgestellt, dass das Kategoriensystem an bestimmten Stellen unzureichend war, wurde hier revidiert. Sobald

sich die Kodierarbeit stabilisiert hatte, wurde abschließend ein Revisionsdurchgang durchgeführt. Anhand der erhobenen Textstellen, die im Kapitel 4 als Ergebnisse präsentiert werden, wurde gemeinsam mit den Ergebnissen des Fragebogens der Eltern, die ebenfalls im Kapitel 4 zu finden sind, versucht ein Zusammenhang zwischen den Ausprägungen der einzelnen Komponenten und der Konfliktkompetenz der Kinder und den Erziehungsstildimensionen der Eltern zu erkennen (siehe Kap. 5).

6. Forschungsergebnisse

Die folgenden Ergebnisse sollen die Ergebnisse der erhobenen Daten aufzeigen und wurden noch nicht interpretiert oder in einen Zusammenhang gesetzt. Sie sollen die Ergebnisse für jede Erhebungsmethode einzeln darlegen und einen Überblick schaffen. Die hier präsentierten Daten wurden unter Berücksichtigung ethischer Grundsätze und Datenschutzbestimmungen erhoben, um die Integrität und Vertraulichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewährleisten. Jegliche Identifizierungsinformationen wurden anonymisiert, um die Privatsphäre zu schützen.

6.1 Fragebogen

In der Erhebung der Erziehungsstile wurden 33 Fragebögen ausgefüllt abgegeben, davon konnten 31 Fragebögen ausgewertet werden. Von diesen Fragebögen stammten 17 von Eltern, die eine Tochter haben, und 14 von Eltern, die einen Sohn haben. 16 Fragebögen wurden von Müttern ausgefüllt, sieben von Vätern. Bei acht Fragebögen wurde nicht angegeben, ob dieser vom Vater oder der Mutter ausgefüllt wurde – diese Fragebögen wurden nach den Normwerten für Mütter ausgewertet.

Die Daten werden folgend im Fließtext dargestellt und zeigen die Ausprägungen der Dimensionen, sowie die Aufteilung in Mädchen und Jungen wieder. Dies soll eine aufschlussreiche Datenpräsentation, der erhobenen Daten der ausgewählten Ganztagsvolksschule in Wien, unterstützen. Zu betonen sind hier die Unterschiede zwischen der Erziehung von Mädchen und Jungen, die vor allem in den Dimensionen Strenge, Selbstständigkeit und Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in sichtbar sind. Anschließend werden die Daten durch ein Diagramm bildlich dargestellt.

Dimension Liebe

Die Ergebnisse zeigen, dass die Dimension der Liebe überwiegend stark ausgeprägt ist. Insgesamt erfahren 20 Kinder, davon 11 Mädchen und neun Jungen, starke Liebe. Mittelmäßige Liebe wird zehn Kindern, darunter sechs Mädchen und vier Jungen, zuteil, während nur ein Junge schwache Liebe erfährt. Dies deutet darauf hin, dass Eltern in dieser Stichprobe eine starke emotionale Bindung zu ihren Kindern pflegen.

Dimension Strenge

Bei der Dimension Strenge zeigt sich eine differenzierte Verteilung. Nur drei Kinder, alle Mädchen, erleben starke Strenge. Mittelmäßige Strenge erhalten 14 Kinder, von denen zehn Mädchen und vier Jungen sind, während schwache Strenge ebenfalls 14 Kinder betrifft, wobei sich diese auf zehn Jungen und vier Mädchen teilt. Dies könnte darauf hinweisen, dass Mädchen tendenziell strenger erzogen werden als Jungen.

Dimension Selbstständigkeit

In Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit zeigt sich, dass 15 Kinder, davon sieben Mädchen und acht Jungen, stark selbstständig erzogen werden. Mittelmäßige Selbstständigkeit betrifft 14 Kinder, darunter neun Mädchen und fünf Jungen, während zwei Kinder, jeweils ein Mädchen und ein Junge, schwache Selbstständigkeit erfahren. Hier scheint kein signifikanter Geschlechtsunterschied in der Förderung der Selbstständigkeit zu bestehen.

Dimension Religiosität

Die religiöse Erziehung variiert ebenfalls: acht Kinder, davon fünf Mädchen und drei Jungen, erleben starke Religiosität, während 17 Kinder, darunter acht Mädchen und neun Jungen, mittelmäßig religiös erzogen werden. Eine schwache Bedeutung der Religion bekommen sechs Kinder, von denen vier Mädchen und zwei Jungen, vermittelt. Dies zeigt, dass die religiöse Erziehung in dieser Stichprobe eher mittelmäßig bis schwach ausgeprägt ist.

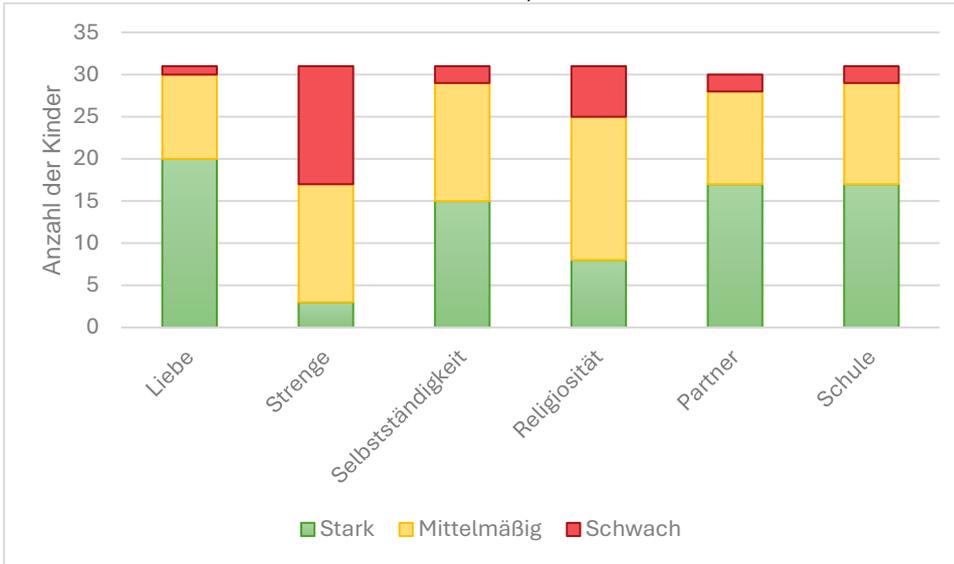
Dimension Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in

Die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in ist bei Erziehungsberechtigten von 17 Kindern, darunter 12 Mädchen und sechs Jungen, stark ausgeprägt. Mittelmäßige Zusammenarbeit erleben 11 Kinder, von denen vier Mädchen und sieben Jungen sind, während schwache Zusammenarbeit den Eltern von zwei Kindern, jeweils ein Mädchen und ein Junge, vorliegt. Demnach könnten Mädchen häufiger in Familien mit starker Zusammenarbeit der Eltern aufwachsen, als dies bei Jungen der Fall ist.

Dimension Zusammenarbeit mit der Schule

Die Zusammenarbeit mit der Schule ist bei 17 Kindern, darunter 10 Mädchen und sieben Jungen, stark ausgeprägt. Mittelmäßige Zusammenarbeit betrifft 12 Kinder, von denen sieben Mädchen und fünf Jungen sind, während schwache Zusammenarbeit bei zwei Kindern, beide Jungen, beobachtet wird. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in der Regel als wichtig angesehen wird, unabhängig vom Geschlecht des Kindes.

Abb. 1 Ausprägung der Dimensionen Liebe, Strenge, Selbstständigkeit, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in, Zusammenarbeit mit der Schule



Quelle: Eigene Darstellung.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen im Allgemeinen auf eine liebevolle und zur Selbstständigkeit tendierenden Erziehung schließen. Strenge wird eher mittelmäßig gelebt und bei Mädchen stärker forciert als bei Jungen. Die Religiosität ist mittelmäßig bis schwach ausgeprägt, was auf Familien mit weniger Kindern schließen lässt (Satow, 2013, S. 19). Ein Unterschied im Erziehungsstil von Mädchen und Jungen lässt sich erahnen. Außerdem ist zu erwähnen, dass der Fragebogen einen Moment der Erziehung einfängt. Die Antworten könnten durch die Stimmung der Eltern oder die Situation rundherum beeinflusst sein.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Erziehungsstils der Erziehungsberechtigten der befragten Kinder ausführlich erläutert. Im Anschluss an jedes Kind wird eine Abbildung die Ergebnisse verbildlichen, um sie besser darzustellen.

Kind 1

Die Erziehungsberechtigten von Kind eins erziehen mit stark ausgeprägten Dimensionen der Liebe, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in sowie Zusammenarbeit mit der Schule. Der Selbstständigkeit wird eine mittelmäßige und Strenge eine schwache Bedeutung zugewiesen.

Tab. 1 Ausprägung der Erziehungsdimensionen – Kind 1

Kind 1	Liebe	Strenge	Selbstständigkeit	Religiosität	Partner:in	Schule
Stark	X			X	X	X
Mittelmäßig			X			
Schwach		X				

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 2

Bei Kind zwei weisen die Dimensionen Liebe, Selbstständigkeit, Religiosität und Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in eine mittelmäßige Ausprägung auf. Strenge und die Zusammenarbeit mit der Schule sind hingegen schwach prägnant.

Tab. 2 Ausprägung der Erziehungsdimensionen – Kind 2

Kind 2	Liebe	Strenge	Selbstständigkeit	Religiosität	Partner:in	Schule
Stark						
Mittelmäßig	X	X	X	X	X	
Schwach						X

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 3

Die Erziehung von Kind 3 zeigt eine starke Bedeutung in den Bereichen Liebe und Strenge, während Selbstständigkeit, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem Partner oder der Partnerin und Kooperation mit der Schule mittelmäßig ausgeprägt sind.

Tab. 3 Ausprägung der Erziehungsdimensionen – Kind 3

Kind 3	Liebe	Strenge	Selbstständigkeit	Religiosität	Partner:in	Schule
Stark	X	X				
Mittelmäßig			X	X	X	X
Schwach						

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 4

Kind vier wird stark zur Selbstständigkeit erzogen. Die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in sowie die Zusammenarbeit mit der Schule fallen mittelmäßig aus. Liebe, Strenge und Religiosität sind hingegen schwach ausgeprägt.

Tab. 4 Ausprägung der Erziehungsdimensionen – Kind 4

Kind 4	Liebe	Strenge	Selbstständigkeit	Religiosität	Partner:in	Schule
Stark			X			
Mittelmäßig					X	X
Schwach	X	X		X		

Quelle: Eigene Darstellung.

6.2 Leitfadeninterviews

Die Leitfadeninterviews wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dazu wurde ein Kodierleitfaden erstellt, der die Einteilung der Aussagen der interviewten Kinder in Kategorien zulässt. Diese deduktiv gebildeten Kategorien sollen Rückschlüsse auf die Konfliktfähigkeit der Kinder ermöglichen. Hier werden nun für jedes Kind die Kategorien angegeben, die im Interview durch ihre Aussagen erfüllt wurden. Dies soll einen Überblick über die bereits vorhandenen Aspekte von Konfliktfähigkeit bieten. Abschließend soll eine Tabelle aufzeigen, wie viele Kategorien jedes Kind erfüllt.

Kind 1

Das Kind erkennt, dass ein Konflikt immer aus gegensätzlichen Interessen, Handlungen oder Meinungen entsteht, eine Meinungsverschiedenheit allerdings nicht immer in einem Konflikt endet. Obwohl Konflikte häufig Verletzungen der Gegenpartei mit sich bringen, werden sie als Lernchance wahrgenommen. Im Verständnis über Emotionen zeigt das Kind, dass es die Emotion Wut erkennt und beschreiben kann. Kind eins versteht, dass zur Lösung des Konflikts beide Parteien bereit sein müssen. Außerdem äußert es die Bereitschaft Gespräche über Gegensätze und Differenzen zu führen sowie seine Standpunkte und Interessen klar zu formulieren. Es kann unrechte Handlungen zugeben und übernimmt Verantwortung für sein eigenes Handeln. Überdies erkennt das Kind, dass in Konflikten meist nicht rationale gehandelt wird und kann Wege und Mittel zur Konfliktlösung nennen sowie anwenden. Das Kind erkennt frühzeitig Konflikte bei sich selbst und in seiner Umgebung. Weiters schenkt es der Gegenseite Gehör, ist bereit nachzugeben und kennt Methoden zum konstruktiven Austausch und zur Konsensschaffung. Der Aufbau eines Konflikts in Eskalationsstufen kann festgestellt werden, außerdem wird erkannt, wann Hilfe von außen nötig ist und die Bedeutung von unparteilicher Hilfe wahrgenommen.

Tab. 5 Erfüllte Kategorien – Kind 1

Kind 1	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5
Erfüllte Unterkategorien/ Unterkategorien	3/4	1/5	7/7	4/4	3/3

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 2

Kind 2 erkennt ebenfalls, dass ein Konflikt immer aus gegensätzlichen Interessen, Handlungen oder Meinungen entspringt, eine Meinungsverschiedenheit jedoch nicht immer einen Konflikt darstellt. Konflikte werden außerdem als Lernchancen angesehen. In Bezug auf Emotionen zeigt das Kind, dass es Ärger und andere negative Gefühle ansprechen kann sowie Wut und Schuld als häufige Emotionen in einer Konfliktsituation wahrnimmt. Es wird erkannt, dass für eine Konfliktlösung beide Streitparteien dazu bereit sein müssen. Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden und die Bereitschaft unrechtes Handeln zuzugeben ist ersichtlich. Das Kind erkennt, dass in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird, übernimmt jedoch die Verantwortung für das eigene Handeln und kann Wege und Mittel zur Konfliktlösung nennen und anwenden. Um Konflikte abzufedern, zeigt das Kind die Fähigkeit, für die Anliegen der Gegenseite offen zu sein und ist bereit, nachzugeben. Es kennt Methoden zum konstruktiven Austausch und zur Konsensschaffung. Schließlich erkennt das Kind, wann Hilfe von außen nötig ist und versteht die Bedeutung von unparteilicher Hilfe.

Tab. 6 Erfüllte Kategorien – Kind 2

Kind 2	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5
Erfüllte Unterkategorien/ Unterkategorien	3/4	3/5	6/7	3/4	2/3

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 3

Zur Definition eines Konflikts erkennt auch Kind drei, dass dieser immer aus gegensätzlichen Interessen, Handlungen und Meinungen entsteht. Außerdem nimmt es wahr, dass Meinungsverschiedenheiten nicht immer Konflikte darstellen. In der Kategorie Emotionen können die Unterkategorie Wut und Traurigkeit in Konflikten erfasst werden. Bei der Konfliktlösung ist die Bereitschaft des Kindes erkennbar, Gespräche über Gegensätze und Differenzen zu führen. Es kann Wege und Mittel zur Konfliktlösung nennen sowie anwenden und kann unrechtes Handeln zugeben. Die Fähigkeit nachzugeben ist ebenso erkennbar wie das Wissen über Methoden zum konstruktiven Austausch und zur Konsensschaffung. Schlussendlich erkennt Kind drei Eskalationsstufen eines Konfliktes und ist sich über die Wichtigkeit von unparteilicher Hilfe bewusst.

Tab. 7 Erfüllte Kategorien – Kind 3

Kind 3	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5
Erfüllte Unterkategorien/ Unterkategorien	2/4	2/5	3/7	2/4	2/3

Quelle: Eigene Darstellung.

Kind 4

Dieses Kind versteht ebenfalls, dass ein Konflikt immer aus gegensätzlichen Interessen, Handlungen oder Meinungen entsteht. Es erkennt zudem, dass Konflikte auch als Lernchancen fungieren können. Außerdem beschreibt es die Emotionen Wut und Enttäuschung im Zusammenhang mit Konflikten. Zur Konfliktlösung ist das Kind bereit, unrechte Handlungen zuzugeben. Es erkennt, dass in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird, kann jedoch Wege und Mittel zur Konfliktlösung nennen und anwenden. Kind vier kennt ebenfalls Methoden zum konstruktiven Austausch und zur Konsensschaffung. Zudem nimmt es Eskalationsstufen, weiß wann Hilfe von außen nötig ist und erkennt auch die Bedeutung deren Unparteilichkeit an.

Tab. 8 Erfüllte Kategorien – Kind 4

Kind 4	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5
Erfüllte Unterkategorien/ Unterkategorien	2/4	2/5	3/7	1/4	3/3

Quelle: Eigene Darstellung.

Die vorliegenden Daten sind eine Momentaufnahme und erheben dadurch keinen Anspruch auf eine voll umfassende Analyse der Konfliktkompetenz der Kinder. Dies wäre in der Form eines Interviews

auch nicht möglich, da dazu ein umfassenderes Bild notwendig wäre. Dennoch lassen sich, wie im folgenden Kapitel dargestellt, Erkenntnisse generieren.

7. Interpretation der Ergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel dargelegten Forschungsergebnisse sollten die Fakten der Untersuchung präsentieren. Hier werden diese Fakten nun zusammengeführt und interpretiert. Um die Interpretation der Autorin nachvollziehbar zu machen, wurden zu den Aussagen die Absätze der jeweiligen Interviews angegeben (Mayring, 2022, S. 60).

7.1. Kind 1

Kind eins spricht im Interview viel von Konfliktsituationen mit dem Geschwisterkind. Diese sind gut reflektiert und scheinen durch die Begleitung der Eltern geprägt zu sein. Kind eins ist weiblich und zehn Jahre alt.

Kind eins hat eine klare Vorstellung von Konflikten und empfindet diese nicht nur negativ, sondern erkennt auch die Möglichkeit einer Lernchance. Im Gespräch erzählt sie von einem Glücksgefühl, welches nach der Beilegung des Konflikts auftritt (Absatz 106, 108). Sie nimmt wahr, dass es früher mehr Konflikte gab, diese aber immer wieder, vor allem durch die Unterstützung der Mutter, geklärt wurden. Dabei wird aber nicht von Konsequenzen im Sinne von Strafen erzählt, sondern von einem separieren der Konfliktparteien, einer Beruhigungsphase und einem anschließenden Gespräch (Interview 1, Absatz 44, 84). Im Bereich der Konfliktlösung deckt Kind eins alle Kategorien ab. Ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zeigt sie im Interview durch viele Aussagen. Sie weiß, dass eine Lösung nur möglich wird, wenn beide Streitparteien sich beruhigt haben und gemeinsam an einer Lösung arbeiten (Interview 1, Absatz 94). Diese Vorgehensweise scheint sie, wie weiter oben im Text erläutert, von ihrer Mutter übernommen zu haben. Im Interview erläuterte sie die Emotion Wut genau und erklärt, dass diese irgendwie rausgelassen werden muss. Dazu nennt sie dann die Möglichkeit des Schreiens oder aber auch des Zuschlagens. Letzteres beobachtet sie an sich selbst in letzter Zeit weniger, erinnert sich jedoch daran, dass dies in jüngeren Jahren sehr wohl vorgekommen ist (Interview 1, Absatz 84). Körperlich zu werden würde nämlich die schon vorhandene Verletzung, die bis jetzt auf der Gefühlsebene stattfand, verstärken und auf eine weitere Ebene ausweiten (Absatz 80). Zudem erkennt sie, dass sie in der Wut-Emotion nicht rational handelt. Dies wird vor allem in diesem Satz klar: „Weil wenn da noch so eine ur starke Wut drinnen ist, dann kann man irgendwie gerade nicht so ordentlich zuhören und so, finde ich.“ (Interview 1, Absatz 98). In diesem Satz wird außerdem deutlich, dass Wut eine Lösung verhindert, da sie es einem nicht möglich macht, die Gegenseite konstruktiv wahrzunehmen. Dies beinhaltet bereits, dass sie für Gespräche zu Gegensätzen und Differenzen bereit ist und diese auch führen kann. Ihren Standpunkt und Interessen kann sie, nach eigenen Berichten, mittlerweile gut formulieren und auch darbringen (Interview 1, Absatz 84). Sie übernimmt Verantwortung für ihr eigenes Handeln, was auch bedingt, dass sie unrechte Taten zugibt. Dies wird vor allem in diesen Sätzen deutlich: „Und wenn sie sich

auch – zum Beispiel ich und meine Freundin – beruhigt hat, gehe ich dort wieder hin (...) und dann sage ich ihr „Ja, ich habe jetzt darüber nachgedacht und ich glaube, du hast wirklich recht. Entschuldigung.“ und dann sagt sie „Entschuldigung.“ und dann ist einfach alles gut.“ und „Und dann am Abend, so eine Stunde oder so später, habe ich dann gesagt „Ja okay, ich glaube ich war es doch, Entschuldigung.““ (Interview 1, Absatz 88, 92). Fähigkeiten im rechtzeitigen Wahrnehmen und abwenden von Konflikten werden im Interview ebenso deutlich. Kind eins scheint gute Strategien zur Abwendung zu haben und stellt dabei nicht die Konfliktpartner, sondern sich selbst in den Mittelpunkt. Dies tut sie, indem sie ein Bedürfnis ihrerseits äußert, beispielsweise Wasser trinken, welches in dem Moment eigentlich nicht sofort befriedigt werden müsste, jedoch einen Moment der Inne Haltung und anschließend eine Trennung der Konfliktparteien erreicht (Interview 1, Absatz 100). Um Konflikte zu vermeiden, ist Kind eins auch bereit nachzugeben und sieht dies nicht als Strafe an (Interview 1, Absatz 102). Dies zeigt außerdem, dass sie der Gegenseite Gehör schenkt und über deren Anliegen nachdenkt und ihre eigenen dazu ins Verhältnis stellt (Interview 1, Absatz 108). Damit die Konflikte abgewendet werden können, sieht Kind eins die Notwendigkeit einer Konsensschaffung, für welche sie Methoden nenne konnte (Interview 1, Absatz 56). Die Eskalationsstufen eines Konflikts erkennt sie ebenfalls und kann anhand dieser einschätzen, welche Reaktion notwendig ist (Interview 1, Absatz 60, 116). Sie ist zudem bereit Hilfe von außen zu holen, wenn diese gebraucht wird und erkennt, dass Hilfe unparteiisch sein muss (Interview 1, Absatz 60, 64).

Kind eins scheint harmoniestrebend zu sein, beugt sich jedoch nicht dem Willen der Gegenpartei, sondern ist bereit Gespräche zu führen und einen Kompromiss einzugehen. Dies könnte mit der starken Ausprägung der Dimensionen, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule, im Erziehungsstil der Eltern zusammenhängen. Dass die Eltern in der Vermittlung von Lösungsstrategien eine klare Vorbildwirkung haben, wird aus dem Interview deutlich: die Mutter zeigt, dass klärende Gespräche, die in Ruhe geführt werden, beiden Seiten Vorteile bringen und der Vater zeigt durch das Teilen von beispielsweise Lebensmitteln, dass nicht immer alles ganz gerecht ablaufen kann, der Versuch jedoch zählt (Interview 1, Absatz 84, 116). Die starke Ausprägung der Liebe und die schwache Ausprägung der Strenge könnten für das Harmoniebestreben von Kind eins mitverantwortlich sein. Das Kind eins bereit ist der Gegenseite zuzuhören, Nachzugeben und Verantwortung für das eigene Handeln übernimmt, könnte durch die Werte unterstützt worden sein, die meist durch Religion vermittelt werden.

7.2. Kind 2

Kind zwei schildert auch vorrangig Konflikte mit dem Geschwisterkind, die durch das Nachgeben von einer Partei gelöst werden. Kind zwei ist männlich und zehn Jahre alt.

Kind zwei versteht ebenso, dass Konflikte von gegensätzlichen Meinungen, Handlungen und Interessen ausgehen, erkennt zusätzlich aber, dass Meinungsverschiedenheiten nicht gleich Konflikte sind (Interview 2, Absatz 18). Konflikte sind für ihn zunächst immer schlecht, können aber

auch Gutes beinhalten wie beispielsweise das Lösen eines Konflikts als Lernmöglichkeit. (Interview 2, Absatz 88, 90). Als Emotionen erkennt er Wut und Schuldbewusstsein (Interview 2, Absatz 30). Wut beschreibt er als eine körperliche Auseinandersetzung, wobei ebenso herauszuhören ist, dass diese einen Kontrollverlust mit sich bringt. Dieser Kontrollverlust lässt einen in Konflikten nicht mehr rational handeln und behindert in dem Moment die Lösungsfindung. Nachdem die Wut abgenommen hat, muss für ihn auch nicht mehr über den Konflikt gesprochen werden, sondern „dann vertragen man sich wieder und schwamm drüber“ (Interview 2, Absatz 70, 74). Zum Schuldbewusstsein führt er aus, dass dieses auftritt, wenn man erkennt, dass man Unrechtes getan hat. Dies sollte dann mit einer Gegenleistung wieder gut gemacht werden, was aufzeigt, dass er Verantwortung für sein Handeln übernimmt und bereit ist unrechtes Handeln einzusehen (Interview 2, Absatz, 32). Wie Kind eins erkennt auch er, dass für eine Lösung beide Konfliktparteien bereit sein müssen, was er sehr klar formuliert: „Es ist wichtig, dass beide Personen sich vertragen wollen, wenn nur einer sich vertragen will, dann geht das nicht gut, nein.“ (Interview 2, Absatz 78). Ebenso klar kann er seinen Standpunkt und seine Interessen darlegen sowie diese in ein Verhältnis mit den Standpunkten des Gegenübers stellt (Interview 2, Absatz 52). Darauf aufbauend zeigt er die Bereitschaft nachzugeben, wobei ihm besonders wichtig ist, dass dies nicht gleichbedeutend mit Aufgeben ist und seine Forderungen zu einem späteren Zeitpunkt Vorrang bekommen sollen (Interview 2, Absatz 52, 56, 84). Um Konflikte lösen zu können nennt Kind zwei vorrangig die Möglichkeit des Nachgebens, aber auch sich nicht provozieren zu lassen (Interview 2, Absatz 84). Als Nachgeben versteht er ebenso das Aufschieben seiner Interessen, wobei dies abwechselnd passieren sollte, beispielsweise mit dem Geschwisterkind (Interview 2, Absatz 56, 54). Dies sind ebenso seine Methoden für eine Konsensschaffung, um einen Konflikt abzuwenden (Interview 2, Absatz 57-58). Zudem nennt er nur ein Gespräch über Differenzen und Gegensätze in einem Kontext, in dem die Konfliktparteien gegenüber einer dritten Person zugeben, dass sie „nicht schlagen“ hätten sollen und sich daraufhin Entschuldigen (Interview 2, Absatz 78). Kind zwei erkennt Eskalationsstufen und die Wichtigkeit von Unparteilichkeit bei der Hilfe von außen, lässt im Gespräch jedoch nicht erkennen, ob er auch wahrnehmen kann, wann diese Hilfe von außen nötig ist. Dabei ist die Unparteilichkeit für ihn jedoch so zu verstehen, dass die Person eine vertraute Person für beide Konfliktparteien sein muss, ansonsten empfindet er Hilfe von außen als „einmischen“ und kontraproduktiv. Dies ist jedoch auf die Hilfe von Kindern bezogen, zur Hilfe von Erwachsenen (Eltern oder Lehrpersonen) äußert er sich nicht (Interview 2, Absatz 20, 62).

Aus dem Gespräch von Kind zwei lässt sich die Vermutung ziehen, dass er regelmäßig dieselben Streitigkeiten und Konflikte mit seinem Geschwisterkind austrägt. Dabei scheinen sie jedoch wenig Unterstützung der Eltern zu erhalten, oder als einzige Lösung das Zurückstecken vermittelt zu bekommen. Über andere Konflikte spricht er wenig, daher kann Schlussgefolgert werden, dass die Konflikte, die zuhause stattfinden, ihn mehr beschäftigen und belasten als die Konflikte, die in der Bildungseinrichtung geschehen. Dass die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in mittelmäßig und die Zusammenarbeit mit der Schule schwach ausfallen, könnte die fehlenden Methoden zur

Konsensschaffung, die für beide Parteien befriedigend sind, und die fehlende Bereitschaft Gespräche auch im Nachhinein zu führen, erklären. Die Dimensionen Liebe, Selbstständigkeit und Religion sind ebenfalls mittelmäßig, Strenge fällt schwach aus. Zu diesen Dimensionen lässt sich hier jedoch kein signifikanter Zusammenhang zum Verhalten in Konfliktsituationen des Kindes herstellen.

7.3. Kind 3

Kind drei erzählt von verschiedenen Streitsituationen mit Freundinnen. Kind drei ist weiblich und zehn Jahre alt.

Kind drei erkennt als Definition von Konflikt auch, dass dieser immer aus gegensätzlichen Handlungen, Interessen oder Meinungen entsteht. Das eine Meinungsverschiedenheit nicht immer ein Konflikt ist, ist ihr ebenso bewusst (Interview 3, Absatz 32). Sie nennt auch die Emotion Wut, diese wird aber nicht genauer beschrieben und kann für sie am nächsten Tag auch ohne klärendes Gespräch vergangen sein (Interview 3, Absatz 46, 50). Zusätzlich erwähnt sie die Emotion Traurigkeit. Diese verbindet sie in dem von ihr genannten Beispiel mit der kaputten Puppe, die durch die Streithandlung zerrissen ist und somit keine Möglichkeit mehr besteht über die Verwendung bzw. Spielzeit mit der Puppe eine Lösung zu finden (Interview 3, Absatz 46). Kind drei zeigt die Bereitschaft Gespräche über Differenzen und Gegensätze zu führen, dies wird im Gespräch jedoch nur im Kontext mit der Hilfe von außen sichtbar (Interview 3, Absatz 64). Wobei sich – anhand des Beispiels, dass sie bereit ist unrechte Handlungen zuzugeben – vermuten lässt, dass sie Gespräche über Differenzen auch mit Peers führen könnte. Hier wird auch ersichtlich, dass sie die Verantwortung für ihr Handeln übernimmt und dieses auch anspricht (Interview 3, Absatz 96). Auf jeden Fall kennt sie Wege und Mittel, um Konflikte zu lösen und wendet diese auch an. Dabei ist sie bemüht, eine akzeptable Lösung für alle Beteiligten zu ermöglichen (Interview 3, Absatz 46, 54, 58). Auch Kind drei kann nachgeben und nutzt dieses Vorgehen ebenso, um Konflikte abzuwenden oder zu lösen. Dabei achtet auch sie darauf, dass ihre Interessen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden, dennoch gibt sie lieber nach, als in einen Konflikt zu treten. Dies wird vor allem in folgender Passage deutlich: „Ich glaube schon, weil ich oft sage, dass sie damit zuerst spielen können und dann ich.“ (Interview 3, Absatz 92). Zusätzlich lässt sie erkennen, dass sie, auch wenn sie recht hat und unrecht erfährt, lieber nachgibt, als durch nicht nachgeben einen Konflikt in Kauf zu nehmen (Interview 3, Absatz 86). Dieselben Mittel, die sie zur Konfliktlösung anwendet, finden sich auch als Konsensschaffungsmethoden wieder. Sich abzuwechseln oder Schere, Stein, Papier zu spielen werden explizit genannt (Interview 3, Absatz 54, 58). Erkenntlich wird außerdem, dass Kind drei selbst gut als Hilfe von außen handeln kann. Dies zeigt sie, indem sie auf streitende Kinder zugeht, ihre Hilfe anbietet und sich selbst als unparteiisch wahrnimmt (Interview 3, Absatz 70). Zudem zeigt sie, dass sie die Eskalationsstufen eines Konfliktes erkennt (Interview 3, Absatz 84, 40). Das sie sieht, wann sie selbst Hilfe von außen benötigt, ist dem Interview leider nicht zu entnehmen.

Die Erziehung von Kind drei ist stark von Liebe und Strenge geprägt. Dies könnte die hohe Bereitschaft zum Nachgeben erklären. Außerdem könnte das Übernehmen der Verantwortung des eigenen Handelns und die Fähigkeit Konflikte als Helfende zu klären, anstatt Hilfe zu holen, auch auf die Dimension Strenge zurückzuführen sein. Dass die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule mittelmäßig ausfällt, könnte für das Fehlen des klaren Formulierens von Sichtweisen und Standpunkten mitverantwortlich sein. Obwohl die Dimension Selbstständigkeit mittelmäßig ausgeprägt ist, scheint sie in Konflikten sehr wohl selbstständig zu sein und diese selbst zu klären. Wobei dies, wie bereits erwähnt, ebenso aufgrund einer strengen Erziehung basieren könnte. Ob die Dimension Religion hier einen bedeutenden Faktor aufweist, lässt sich nicht erkennen.

7.4. Kind 4

Kind vier berichtet von eskalierenden Konfliktsituationen beim Fußballspielen. Kind vier ist männlich und noch neun Jahre alt.

Wie die anderen Kinder auch erkennt Kind vier, dass die Grundlage eines Konflikts immer gegensätzliche Interessen, Handlungen oder Meinungen sind (Interview 4, Absatz 14). Streit ist für ihn „schlecht, aber irgendwie auch gut“. Bei der genaueren Beschreibung wird klar, dass er damit meint, dass ein kleinerer Streit, der nicht zu sehr eskaliert, gut sein kann, weil durch ihn Standpunkte ausgetauscht werden, die dann zu einem Diskurs führen (Interview 4, Absatz 106, 110, 112). Er erlebt ebenso die Emotion Wut und kann diese sehr gut beschreiben, vor allem wie sie sich körperlich für ihn anfühlt. Die Konflikte, die er erlebt, scheinen schnell in den Eskalationsstufen voranzuschreiten. Körperliche Auseinandersetzungen werden mehrmals erwähnt, obwohl er fast durchgehend von nur einem Konflikt erzählt. Dieser basiert auf einer Sportart, in der der Körperkontakt immer allgegenwärtig ist – Fußball. In diesem Bezug wünscht er sich auch, dass die Konflikte weniger aggressiv und körperlich wären (Interview 4, Absatz 28, 34, 14, 22, 32, 98, 116). Dies führt nämlich dazu, dass das Spiel beendet werden muss, was in ihm das Gefühl der Enttäuschung aufkommen lässt. Vor allem, weil er nach seiner Schilderung meist gar nicht in die Konflikte involviert ist bzw. keine Konfliktpartei darstellt (Interview 4, Absatz 120). Dass die Wut zu nicht rationalem Vorgehen führt, äußert er so, dass ab einer bestimmten Eskalationsstufe der eigentliche Streitpunkt nicht mehr relevant ist und die Parteien sich dann nur noch darauf fokussieren, dass die andere Partei doch zuerst zugeschlagen hätte. Deutlich macht er das mit folgender Erzählung: „Ja, einfach, dass sie den anderen schlagen wollen, weil er sie geschlagen hat und dann schlagen sie wieder, weil er sie geschlagen hat.“ (Interview 4, Absatz 72, 82). Zum Zugeben von unrechten Handlungen macht er keine genauen Angaben. Allerdings könnte dies darauf beruhen, dass er fast durchgehend von Konflikten die andere führen spricht und nicht von sich selbst. Die Frage, ob er es schon mal geschafft hat, eine solche Handlung zuzugeben, beantwortet er mit Ja, führt aber weiter aus, dass dies meist nicht so ist, weil die Streitparteien dann gar nicht mehr darüber streiten, was gewesen ist, sondern sich nur noch schlagen wollen, weil sie wütend sind (Interview 4, Absatz 76, 78). Dies lässt vermuten, dass er meist keine Konflikte erlebt,

die vollkommen geklärt werden, daher ist es nicht verwunderlich, dass für ihn das Aufhören des Schlagens die Wichtigste Vorgehensweise ist, um einen Konflikt lösen zu können. In der weiteren Ausführung erläutert er, dass man auseinander geht, sich anschließen entschuldigt oder auch nicht und der Konflikt danach vergessen ist (Interview 4, Absatz 86, 90). Ob dies daran liegt, dass die körperlichen Auseinandersetzungen bei ihm selbst nicht so zu eskalieren scheinen, wie sie es bei den Kindern tun, über die er vom Fußballspielen berichtet, bleibt ein Verdacht. Für Konflikte im Allgemeinen nennt Kind vier ähnliche Wege und Mittel zur Lösung und auch zu Vermeidung von Konflikten, wie die anderen Kinder. Darunter fallen Schere, Stein, Papier, das Mixen von Ideen oder das Verlassen der Situation, bevor sie beginnt zu eskalieren, oder weiter eskaliert (Interview 4, Absatz 36, 90). Kind vier erkennt klar die Eskalationsstufen, auch wenn diese in sehr rascher Zeit fortschreiten (Interview 4, Absatz 32, 22, 78). Ebenso nimmt er wahr, wann Hilfe von außen nötig ist und holt diese hinzu, oft dann, wenn er nicht direkt in den Konflikt involviert ist (Interview 4, Absatz 100). Schlussendlich erkennt er sehr gut die Bedeutung von unparteiischer Hilfe zur Lösung eines Konflikts. Dies zeigt er klar, indem er zunächst einen Freund als Hilfe von außen hinzuholen möchte, diesem dann aber Parteilichkeit zuschreibt und somit jemand anderen holt bzw. gleich eine Pädagog:in informiert (Interview 4, Absatz 44, 51-52, 100).

Die Erziehung, die Kind vier erlebt, ist stark von Selbstständigkeit geprägt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Eltern wenig Unterstützung beim Lösen von Konflikten anbieten und Kind vier seine eigenen Wege finden lässt. Dass die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule mittelmäßig ausfallen, lässt vermuten, dass wenig Konsens durch Kommunikation erfolgt, sondern eher durch Abwarten und auf Abstand gehen. Es wäre möglich, dass das Kind deswegen wenige Kategorien zur Kommunikation abdeckt. Die Dimensionen Liebe, Strenge und Religiosität sind hingegen schwach ausgeprägt. Dies könnte darauf hindeuten, dass Emotionen an sich in der Familie wenig kommuniziert werden und für Kind vier deswegen Streit einfach dazugehört sowie die Emotionen dabei zwar wahrgenommen, ihnen aber kein besonders hoher Stellenwert entgegengebracht wird. Für die Dimension Strenge und Religiosität lässt sich hier kein erkennlicher Zusammenhang ziehen.

7.5. Konfliktfähigkeit und Erziehung

Durch die Interpretation der Interviews mit dem Erziehungsstil der Eltern lässt sich feststellen, dass die Erziehung auf die Konfliktfähigkeit der Kinder Einfluss zu haben scheint. Dabei ist die Kombination der Ausprägung der Dimensionen entscheidend:

Zu vermuten ist, dass stark ausgeprägte Liebe und Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule sich positiv auf die Lösungsorientierung sowie die Bereitschaft zuzuhören, Anliegen der Gegenseite wahrzunehmen und gemeinsam einen Konsens zu finden, auswirkt. Dies ist beispielsweise bei Kind eins in den Absätzen 56, 88 oder 94 gut ersichtlich (Interview 1). Eine schwach ausgeprägte Dimension Liebe lässt vermuten, dass die Vermittlung von Emotionen einen nicht besonders hohen Stellenwert in der Familie erhält und die Kinder dadurch diese auch als eher

gleichgültig wahrnehmen. Dies könnte dazu beitragen, dass Kinder wie Kind vier, ihre Konflikte als unbedeutend und nichts Besonderes ansehen, da kein signifikanter Unterschied zwischen den Emotionen wahrgenommen wird (Interview 4, Absatz 64, 102). Allerdings könnte so auch die Möglichkeit eröffnet werden, sich weniger oft durch die Emotion in Konflikte hineinziehen zu lassen.

Wo hingegen eine mittelmäßige oder schwache Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule, dazu tendiert, zu wenige Werkzeuge zur Konsensschaffung und Konfliktlösung, vor allem auch einer alleinigen, zu vermitteln. Kind zwei nennt beispielsweise nur die Möglichkeit des Nachgebens einer Konfliktpartei als gut erprobte Lösungsstrategie (Interview 2, Absatz 52, 56, 84).

Eine starke Ausprägung von Strenge könnte dazu führen, dass Konflikte eher vermieden werden und um dies zu erreichen, sogar auf die eigenen Interessen und Standpunkt, zugunsten der Harmonie, verzichtet wird. Kind vier zeigt dies, indem es sogar als ungerecht behandelte Partei nachgibt oder zumindest bittet, um den Konflikt zu vermeiden (Interview 4, Absatz 86).

Gleichzeitig kann eine starke Förderung zur Selbstständigkeit begünstigen, dass Kinder die Konflikte allein regeln und erst dann Hilfe hinzuholen, wenn sie dies nicht mehr schaffen (Interview 3, Absatz 70, 96).

Die Dimension der Religiosität ist nur bei Kind eins stark ausgeprägt und bei den anderen mittelmäßig oder schwach. Hier lässt sich nur feststellen, dass Kind eins die meisten Kategorien zur Konfliktfähigkeit abdeckt. Ob dies in Zusammenhang mit der Bedeutung von Religion steht, lässt sich hier nicht feststellen. Jedoch war auch dieses Kind jenes, welches eine deutliche Reflexion des eigenen Könnens und Seins aufzeigte.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass einige der Dimensionen, wie Liebe, Strenge, Selbstständigkeit und die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in sowie der Schule, einen Einfluss auf die Konfliktfähigkeit des Kindes haben. Wie sehr dieser ausgeprägt ist und ob bestimmte Kombinationen einzelne Effekte verstärken, kann nicht direkt herausgelesen werden und lässt schlussendlich nur Vermutungen darüber zu. Klar erkennbar ist jedoch, dass die Konfliktfähigkeit der Kinder, ebenso wie der Erziehungsstil der Eltern, unterschiedlich ist.

8. Fazit und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der erhobenen Daten zusammengefasst und diskutiert. Zudem werden Überlegungen angestellt, wofür die Ergebnisse dieser Arbeit gewinnbringend sein könnten und wie sich die Erkenntnisse mit denen andere Studien decken. Weiters werden Ideen für die Praxisanwendung und die weiterführende Forschung eingebracht. Zu guter Letzt wird ein Fazit zu dieser Arbeit gezogen, worin auch die Beantwortung der Forschungsfrage hervorgehoben wird.

Die Dimension Strenge ist bei vielen Eltern mittelmäßig ausgeprägt. Dieses Ergebnis könnte auch mit der Auslegung der Bedeutung von Strenge zusammenhängen. Im Fragebogen wird diese beispielsweise durch die Frage „Kinder brauchen ab und zu mal einen Klapps.“ oder „Ich finde es

richtig, wenn Eltern ihren Kindern nicht alles durchgehen lassen.“ erhoben (Satow, 2013). Das erste Beispiel schreckt viele Eltern heutzutage ab, da es erstens gesetzlich verboten und zweitens in den meisten Kreisen nicht mehr angesehen ist und wird daher tendenziell als „ich stimme nicht zu“ beantwortet. Das zweite Beispiel hingegen spiegelt eine eher anerkannte Meinung zu strenger Erziehung wider und wurde daher tendenziell als „ich stimme zu“ angekreuzt. Fragen, die dem ersten Beispiel ähnlicher waren, kommen im Fragebogen öfter vor.

Zur Dimension der Selbstständigkeit ist auffällig, dass diese gleichmäßig auf die Ausprägungen stark und mittelmäßig verteilt ist. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Kinder, die zur Selbstständigkeit erzogen werden, Konflikte tendenziell selbst lösen und eher wenig Hilfe von außen benötigen. Kind vier widerlegt diese Vermutung jedoch. Somit kann nicht klar gesagt werden, welche Auswirkungen die Dimension Selbstständigkeit tatsächlich hat.

Die Bedeutung der Religion scheint in der Erziehung abzunehmen und bei einigen Eltern keine Rolle mehr zu spielen. Jedoch gibt der Fragebogen kein Indiz darauf, ob der Schwund der Bedeutung von Religion gleichbedeutend mit einem Schwund der Werte, die die längste Zeit durch die Religion weitergegeben wurden, ist.

Die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule erhält bei den meisten Eltern dieselbe Gewichtung. Dies lässt darauf schließen, dass die Eltern die Schule ebenso als Partner in der Erziehung des Kindes betrachten, wie den anderen Elternteil. Zudem könnte die starke oder mittlere Ausprägung bedeuten, dass die Eltern bereit zu Gesprächen über Unterschiede und Differenzen sowie zur Konsensschaffung sind. Dies wären, in Bezug auf die Konfliktkompetenz gesehen, optimale Vorbildfunktionen für die Kinder.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass der Großteil der Eltern der befragten Gruppe einen hohen Wert darauflegen, ihren Kindern Liebe zukommen zu lassen. Dies ist im Hinblick auf die bereits bekannten Auswirkungen einer liebevollen und herzlichen Erziehung ein Indiz darauf, dass die Kinder in einem entwicklungsfördernden Umfeld aufwachsen (Jenni, 2021, Kap. 1.4.2).

Bei der Analyse der Interviews wurde ersichtlich, dass die Kinder die Definition von Konflikten als Gegensätzliche Interessen, Haltungen oder Meinungen teilen. Auch die Emotion Wut kannten alle Kinder, meist aus ihren eigenen Konflikten, aber auch aus der Beobachtung von Konflikten anderer. Ebenso wurden die Emotionen Schuld, Trauer und Enttäuschung ersichtlich, jedoch jede jeweils bei einem anderen Kind. Alle Kinder konnten Wege, Mittel und Methoden zur Konfliktlösung, als auch zur Konsensschaffung nennen und wenden diese scheinbar auch an. Ebenso erkennen sie Eskalationsstufen eines Konfliktes allgemein und können diese in eigenen Erlebnissen wiedererkennen. Drei der Kinder konnten unrechtes Handeln zugeben, was darauf hindeutet, dass sie Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen können. Bei einem Kind konnte dies nicht eindeutig festgestellt werden. Zudem erkennen drei der Kinder in Konflikten eine Lernchance, eines hält Konflikte für ausschließlich schlecht.

So unterschiedlich die Erziehung der interviewten Kinder auch ist, erfüllen sie dennoch alle einige Aspekte von Konfliktfähigkeit. Am meisten Kategorien zur Konfliktfähigkeit werden von Kind eins erfüllt, dessen Erziehung stark ausgeprägte Liebe, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in sowie der Schule, mittelmäßiger Selbstständigkeit und schwach ausgeprägter Strenge aufweist. Kind zwei folgt auf Kind eins und erfüllt am zweitmeisten die Kategorien von Konfliktfähigkeit. Es wächst in einem Elternhaus auf, welches aus mittelmäßige Liebe, Selbstständigkeit, Religiosität und Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und schwacher Strenge und Zusammenarbeit mit der Schule beinhaltet. Kind drei und vier erfüllen gleich viele Kategorien zur Konfliktfähigkeit. Kind drei erlebt eine Erziehung bestehend aus starker Liebe und Strenge, mittelmäßiger Selbstständigkeit, Religiosität, Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule. Kind vier hingegen erfährt starke Selbstständigkeit, mittelmäßige Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule, schwache Liebe, Strenge und Religiosität.

Die Forschungsmethodik war für die Beantwortung der Forschungsfrage passend gewählt. Die Probanden Gruppe könnte bei einer erneuten Untersuchung auf mehrere Schulen, mindestens jedoch zwei, in verschiedenen Stadtgebieten erweitert werden. Dadurch könnte das Klientel der Schulen differenter sein und somit klarere Unterschiede in der Untersuchung hervortreten. Einige Fragen des Fragebogens wurden von Eltern schriftlich kommentiert, da sie die Fragen als nicht korrekt gestellt bzw. formuliert empfanden. Beispielsweise wurde die Frage „Ich lebe meinen Kindern Werte wie Gottesfürchtigkeit und Treue vor.“ aufgrund des Begriffs Gottesfürchtigkeit kritisiert.

Das Leitfadenterview war in einer für die Kinder passenden Sprache gewählt. Jedoch könnte bei einer erneuten Untersuchung überlegt werden, ob die Fragen direkter an die Kinder gestellt werden sollten und nicht anhand mehr oder weniger fiktiver Beispiele. Diese Beobachtung könnte allerdings wieder mit dem Milieu der Probanden zusammenhängen. Alle Kinder waren von sich überzeugt, dass sie relativ gut in der Konfliktlösung sind. Eltern und Kinder, deren dieses Thema privat oder unangenehm war, konnten sich schon mit der nicht Teilnahme des Fragebogens ausschließen.

Beim Vorgang der Datenerhebung könnten im Falle einer erneuten Untersuchung für den Fragebogen detailliertere Datenschutzzangaben gemacht und diese mit einer Unterschrift der Erziehungsberechtigten Person, die den Fragebogen ausfüllt, bestätigt werden. Die Zustimmung zur Datenerhebung wurde diesmal nämlich durch die Abgabe des Fragebogens bestätigt. Für die Durchführung der Interviews mit den Kindern war der Ort, die Schule der Kinder, gut gewählt. Alle Kinder fühlten sich in diesem Setting wohl, kannten die Umgebung und konnten so ohne große Aufregung von ihrer Meinung und ihrer Wahrnehmung zum Thema Streit berichten.

Die Auswertungsmethoden für die erhobenen Daten waren ebenfalls passend gewählt. Für die Auswertung des Fragebogens wurden von Dr. Satow dankenswerterweise Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Zur Qualitativen Inhaltsanalyse soll angemerkt werden, dass diese durch ihr transparentes Vorgehen und Regelgeleitetheit nicht nur für Lesende dieser Arbeit die Möglichkeit der

Nachvollziehbarkeit eröffnet, sondern auch für die Autorin einen klaren Weg anzeigte, wie vorzugehen ist.

In dieser Arbeit wurde die Bedeutung der Bildungseinrichtung und der Gleichaltrigen für die Entwicklung des Individuums nicht berücksichtigt. Dazu wäre eine umfassendere Arbeit notwendig gewesen, die den Rahmen einer Bachelorthesis bei weitem überschritten hätte. In diesem Kontext müssen jedoch die Ergebnisse betrachtet werden. Viele Feststellungen dieser Erhebung könnten auch aus anderen Faktoren als aus den Erziehungsdimensionen rühren. Dies kann hier jedoch nicht festgestellt werden. Zudem sind ein Fragebogen und ein Interview immer Momentaufnahmen. Eine Befragung zu einem anderen Zeitpunkt könnte die Ergebnisse ebenso beeinflussen.

Dennoch geben die Forschungsergebnisse Aufschluss darüber, welche Dimensionen für die Entwicklung der Konfliktkompetenz förderlich sein können. Dieses Wissen ist sowohl für die Eltern als auch für die Profession der Pädagogik von Bedeutung. Durch die Erkenntnisse können gezieltere Förderangebote zur Konfliktfähigkeit angeboten werden. Ebenso könnten die Informationen aus dieser Studie hilfreich für die Umsetzung von Gewaltpräventionen und Mediationen in Kindergärten und Schulen sein. Die Bedeutung der Konfliktfähigkeit nimmt voraussichtlich weiter zu (siehe Kap. 1.2.3). Dadurch werden auch die Angebote der frühen Förderung zur Konfliktfähigkeit weiter zunehmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten mehr Möglichkeiten zur individuellen Vorgehensweise in diesen Förderangeboten zulassen sowie auch mehr Verantwortung und Mithilfe vom Elternhaus in diesen Belangen fordern. Zudem ermöglichen die Ergebnisse den Professionen in der Erziehungshilfe, den Eltern die Bedeutung des eigenen Verhaltens für die Entwicklung der Kinder besser verdeutlichen zu können. Auf dies aufbauend könnte auch versucht werden, bessere Förderangebote für die Eltern zu finden. Die Förderung der Konfliktfähigkeit beinhaltet ebenso Fähigkeiten, die in anderen Bereichen des Lebens hilfreich sein können, wie das Abgrenzen von unangenehmen Situationen, das klare Formulieren von Standpunkten, von denen man sich auch nicht abbringen lässt, das Zuhören und Erkennen von anderen Sichtweisen oder Problem. Diese Fähigkeiten führen nicht nur zur Konfliktfähigkeit eines Menschen, sondern fördern die Wahrnehmung der eigenen Grenzen sowie der anderer, ermöglicht Schutz vor Übergriffen und viele weitere Aspekte, die im Leben eines Menschen und für die Gesellschaft von Bedeutung sind.

Die Studie könnte mit großer Wahrscheinlichkeit bei einer größeren und diverseren Probandengruppe andere und eventuell differente Ergebnisse liefern. Zudem könnte die Studie Anlass zu mehr Studien mit Bezug auf die einzelnen Fähig- und Fertigkeiten, die von Kindern erwartet werden, bieten. Vergleiche mit Erziehungskonzepten aus unterschiedlichen Kulturen könnten ebenfalls gewinnbringend für die Beratung zu einer möglichst optimalen Erziehung von Kindern sein. Zudem wäre die Erhebung der Konfliktfähigkeit andere Altersgruppen eine spannende anschließende Studie. Die Betrachtung anderer Kompetenzen in jeder Altersgruppe könnte weitere Rückschlüsse auf die Bedeutung der Erziehung zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zulassen. Da Kinder jedoch nicht nur im Rahmen der Familie aufwachsen, wäre eine Erhebung, ob

und wie viel Zusammenhang zwischen der Erziehung in den Bildungseinrichtungen und der Konfliktfähigkeit besteht, äußerst interessant. Vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Kinder nur in Bildungseinrichtungen mit so vielen anderen Peers, älteren und jüngeren Kindern zusammentreffen, ergibt sich hier eine bedeutende Umgebung für die Entwicklung des Individuums.

Fazit:

Die vorliegende Arbeit konnte vielsagende Daten erheben und auswerten. Die Definition von Glasls Konfliktfähigkeit konnte in dieser Studie für die Erhebung dieser gut verwendet werden. Der Fragebogen von Satow generierte Daten, die gut vergleichbar und aufschlussreich sind. Die Interpretation der Daten konnte nachvollziehbare Ergebnisse hervorbringen. Daraus resultierende Erkenntnisse können sowohl für die Praxis der Pädagogik, der Sozialen Arbeit sowie für Eltern aber auch für noch zu Erziehende – für Kinder – gewinnbringend sein. Zudem kann die Studie als Inspiration für weitere Studien in Bereichen der Sozialforschung, der Entwicklungspsychologie, der Kommunikations- und Konfliktforschung, sowie anderen Bereichen dienen. Schlussendlich ist in dieser Arbeit festzustellen, dass die behandelte Forschungsfrage „Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Konfliktkompetenz von 10-Jährigen und dem Erziehungsstil der Eltern“ wie folgt beantwortet werden kann:

„Ja, zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und der Konfliktkompetenz von 10-Jährigen kann ein Zusammenhang festgestellt werden.“

Die in Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten legen nahe, dass je stärker die Dimension Liebe ausgeprägt ist sowie auch die Dimensionen Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule, desto eher wird der Gegenseite konstruktiv zugehört, Lösungsvorschläge eingebracht und ein Konsens gefunden. Ist die Dimension Liebe schwach ausgeprägt, könnte dies zu einer eher kühlen und gleichgültigen Haltung zu Konflikten führen, die sich jedoch auch in einem ausweichenden Verhalten im positiven Sinne äußern kann. Eine mittelmäßige oder schwache Zusammenarbeit führt hingegen zu weniger diversen Lösungsfindungen. Stark ausgeprägte Strenge zieht ein Harmoniestreben nach sich, welches sich durch signifikante Vermeidung von Konflikten zeigt. Wird die Selbstständigkeit eines Kindes stark gefördert, begünstigt dies die Fähigkeit Konflikte selbst lösen zu können, ohne dabei Unterstützung zu benötigen.

Literaturverzeichnis

- Altenthon S., Betscher-Ott S., Gotthardt W., Hobmair H., Höhle R., Ott W., Pöll R., Schneider K.-H. (2008a). Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung. In: Hobmair H. (Hrsg.) Pädagogik. 4. Auflage. S. 32-54. Bildungsverlag EINS. Troisdorf
- Altenthon S., Betscher-Ott S., Gotthardt W., Hobmair H., Höhle R., Ott W., Pöll R., Schneider K.-H. (2008b). Grundlagen und Aufgaben der Erziehung. In: Hobmair H. (Hrsg.) Pädagogik. 4. Auflage. S. 74-99. Bildungsverlag EINS. Troisdorf
- Altenthon S., Betscher-Ott S., Gotthardt W., Hobmair H., Höhle R., Ott W., Pöll R., Schneider K.-H. (2008c). Erziehverhalten und Erziehungsstile. In: Hobmaier H. Pädagogik. 4. Auflage. S. 212-238. Bildungsverlag EINS. Troisdorf
- Baumrind D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Boschki R. (2017). Bildung und Erziehung. In: Kühnhardt L. & Mayer T. (Hrsg.). *Bonner Enzyklopädie der Globalität*. Springer Fachmedien. Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-658-13819-6_7
- Bovenschen I., Reim J., Wendt E.-V. & Walper S. (2022). Entwicklungspsychologische Ansätze. In: Krüger H.-H., Grunert C. & Ludwig K. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 3. Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5>
- Brezinka W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft.: Analyse, Kritik, Vorschläge*. München
- Dresing T. & Pehl T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Eigenverlag. Marburg
- Dresing T. & Pehl T. (2020). Transkription: Implikation, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: Mey G. & Mruck K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. 2. Auflage. Springer Fachmedien. Weinheim. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>
- Dudenredaktion (n. d.). „Kompetenz“. auf [duden.de](https://www.duden.de). URL: <https://www.duden.de/node/81547/revision/1413915>
- Erpenbeck J. (2012). Was sind Kompetenz. In: Faix W. G. (Hrsg.) *Kompetenz: Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag*. Steinbeis-Edition. Stuttgart
- Fröhlich-Gildhoff K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Kohlhammer Verlag. Stuttgart
- Glasl F. (2015). *Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu: Die Chance, zu sich selbst und zueinander zu finden*. 2. Auflage. Verlag am Goetheanum. Dornach

- Glasl F. (2017). *Selbsthilfe in Konflikten: Konzepte – Übungen – Praktische Methoden*. 8. Auflage. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart. Haupt Verlag. Bern
- Gudjons H. & Traub S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick. Kompendium. Studienbuch*. 13. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn
- Jenni O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen*. Springer Verlag. Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62448-7>
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. & Turner L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Kamp T. & Wöß-Raulić V. (12. April 2023). Wie sich Mediation und Recht bei Scheidungen ergänzen können. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000145099967/wie-sich-mediation-und-recht-bei-scheidungen-ergaenzen-koennen>
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Österreich. (n. d.). *Kinderrechte: Kinderrechte & Gewaltverbot in der Erziehung*. auf kija.at. URL: <https://www.kija.at/kinderrechte#:~:text=Seit%201989%20ist%20in%20%C3%96sterreich,Jahr%201992%20von%20%C3%96sterreich%20ratifiziert.>
- Krohne, H. W., & Hock, M. (2018). Erziehungsstile. In: Rost D. et al. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. Auflage. S. 165–176. Beltz Verlag. Weinheim
- Kuckartz U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-531-93267-5
- Laude C. (2022). *Mobbing und Cybermobbing in der Schule: Gewalt erkennen und wirksam beenden mit dem NO BLAME APPROACH*. Info3-Verlagsgesellschaft Brüll & Heisterkamp KG, Frankfurt am Main
- Martin R. P., Lease A. M. & Slobodskaya H. R. (2022). *Temperament und Kinder: Profile der individuellen Unterschiede*. Springer. Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20481-4>
- Mayring P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim
- Misoch S. (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Walter de Gruyter GmbH Verlag.
- Müller-Giebel U. (2013). Warum unsere Kinder nicht zu Tyrannen werden. *Zeitschrift für Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*. 01/01. S. 25-29
- Pfennig Schmidt M. (2022). *Konflikte lösen: ...wenn Konflikte Hilfe brauchen. Mediation – Kommunikation – Selbstwirksamkeit*. dgvt-Verlag. Tübingen

- Proksch S. (2013). Konfliktmanagement im Unternehmen: Mediation und andere Methoden für Konflikt- und Kooperationsmanagement am Arbeitsplatz. 2. Auflage. Springer Verlag. Berlin Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-35689-6
- Raab-Steiner E. & Benesch M. (2015). Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 4. Auflage. facultas Verlag. DOI: 10.36198/9783838586076
- Raithel et al. (2009). Einführung Pädagogik: Begriff, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- Reinders H. (2011). Fragebogen. In: Reinders H. et al. (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI 10.1007/978-3-531-93015-2_4
- Satow, L. (2013). Eltern-Erziehungsstil-Inventar (EEI). Test- und Skalendokumentation. Verfügbar unter <http://www.drstatow.de> (Verlag)
- Seitz S. (2010). Bildung und Erziehung. In: Kaiser et al. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Kohlhammer. Stuttgart
- Trabandt S. & Wagner H.-J. (2023). Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium. 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Toronto. DOI 10.36198/9783838559803
- Vogel P. (2019). Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.36198/9783838552712
- Weber C. (2017). Elterliche Erziehung und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern. Springer VS. Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-14603-0
- Wiater W. (2013). Erziehen und Bilden: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Auer Verlag. Hamburg https://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/07222_Musterseite.pdf
- § 433a ZPO (Zivilprozessordnung). URL:
<https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001699&FassungVom=2023-04-12&Artikel=&Paragraf=433a&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Interview 1 – Kind 1.....	48
Anhang B: Interview 1 – Kind 2.....	55
Anhang C: Interview 1 – Kind 3.....	60
Anhang D: Interview 1 – Kind 4.....	66
Anhang E: Quellenangabe Kategorien.....	72
Anhang F: Kodierleitfaden.....	73
Anhang G: Auswertung Interview mit Kind 1/weiblich.....	75
Anhang H: Auswertung Interview mit Kind 2/männlich.....	79
Anhang I: Auswertung Interview mit Kind 3/weiblich.....	83
Anhang J: Auswertung Interview mit Kind 4/männlich.....	87
Anhang L: Einverständniserklärung der Eltern zum Interview.....	91
Anhang M: Vorlage Terminbestätigung für die Kinder.....	92
Anhang N: Lizenzvereinbarung Dr. L. Satow (2013).....	93
Anhang O: Leitfaden Interview.....	95

Anhang A: Interview 1 – Kind 1

1. I.: 00:01: Dann darf ich dir kurz noch erzählen, das Interview ist so, ich darf dir ein paar Fragen stellen. Und du sagst mir einfach, was du dir dazu denkst.
2. K1.: 00:07: Okay.
3. I.: 00:08: Okay, also ganz einfach, es gibt kein Richtig und kein Falsch, du erzählst mir vielleicht auch, wie es bei dir war oder was du dir darüber denkst, was deine Meinung ist, okay?
4. K1.: 00:16: Okay.
5. I.: 00:16: Gut. Und das Interview geht zum Thema Streit. Das passiert jedem, dir genauso wie mir oder der Mama und dem Papa oder der Oma und dem Opa. In der Schule, zu Hause, überall. Ja? Und das Interview ist freiwillig, das weißt du auch?
6. K1.: 00:32: Ja.
7. I.: 00:32: Super. Hast du noch eine Frage?
8. K1.: 00:35: Nein.
9. I.: 00:36: Okay, dann darf ich anfangen.
10. K1.: 00:38: Ja.
11. I.: 00:39: Wie alt bist du?
12. K1.: 00:40: Ich bin zehn.
13. I.: 00:41: Und in welche Klasse gehst du?
14. K1.: 00:43: In die XX.
15. I.: 00:44: Okay, und wohnt bei dir zu Hause noch jemand außer dir?
16. K1.: 00:48: Ja.
17. I.: 00:49: Wer denn?
18. K1.: 00:50: Mein Geschwisterkind, meine Mama und mein Papa.
19. I.: 00:53: Dein Geschwisterkind, deine Mama und dein Papa?
20. K1.: 00:54: Ja.
21. I.: 00:55: Ist dein Geschwisterkind älter?
22. K1.: 00:56: Ja.
23. I.: 00:57: Wie heißt dein Geschwisterkind?
24. K1.: 00:58: XXXX
25. I.: 00:59: Wie?
26. K1.: 00:59: XXXX
27. I.: 01:00: XXXX Spannender Name. Gut. Und was verstehst du unter Streit?
28. K1.: 01:09: Also, dass man nicht die gleiche Meinung hat und gerade etwas zum Beispiel will, was der andere nicht will.
29. I.: 01:17: Okay. Also, dass man unterschiedliche Meinungen hat.
30. K1.: 01:20: Ja.
31. I.: 01:21: Okay. Jetzt dürfen wir uns vorstellen, es gibt zwei Personen, die ungefähr in deinem Alter sind. Du darfst jetzt zwei Namen aussuchen. Wie heißen die zwei?

32. K1.: 01:31: Anna und Emily.
33. I.: 01:32 Anna und Emily, okay. Und Anna und Emily, die haben schon einen Streit. Was glaubst du, was könnte da passiert sein?
34. K1.: 01:39: (...) Das zum Beispiel die eine gerade fernschauen wollte und die andere eben auch, aber sie nicht den gleichen Sender wollten.
35. I.: 01:50: Okay, also die eine und die andere wollten beide fernsehen, aber sie konnten sich auf keinen Sender einigen.
36. K1.: 01:55: Ja.
37. I.: 01:55: Okay. Und wie, glaubst du, fühlen sich die beiden dabei?
38. K1.: 02:03: Also Ich glaube, sie fühlen sich so richtig wütend, das sie jetzt so unbedingt dahin wollen, aber der andere sage „Ne, ne, ich will aber jetzt dorthin“ und so und dass sie dabei nicht zu einer Lösung kommen.
39. I.: 02:20: Okay, das heißt, du erkennst das Gefühl Wut?
40. K1.: 02:24: Ja.
41. I.: 02:25: Und was denkst du über diese Wut? Was findest du da dazu? Was denkst du da dazu?
42. K1.: 02:32: Also, Wut ist, wenn man auch so ein / Da fühlt man sich eben anders im Körper, so ein bisschen heißer. Das spüre ich immer, wenn ich wütend bin. Und man gerade so laut schreien könnte, dass Leute dich auch wieder zurück anschreien könnten, weil man das irgendwie rauslassen will und gerade nicht weiß wie. Und manchmal bei kleineren Kindern passiert das, das sie zuschlagen. (...) Ist bei mir gewesen. Und bei meinem Geschwisterkind.
43. I.: 03:10: Okay, wenn man so wütend ist?
44. K1.: 03:12: Ja, als Kleinkind aber nur. Jetzt streiten wir uns gar nicht mehr, weil wir gar nicht mehr an den Fernseher wollen und so. Also das Zimmer von meinem Geschwisterkind ist hier und mein Zimmer ist jetzt hier von der Wohnung und wir treffen uns gar nie, nur beim Essen oder so, am Morgen treffen wir uns auch nicht, weil wir unterschiedlich aufstehen. Also ich bin zum Beispiel fertig mit dem Frühstück und da geht mein Geschwisterkind erst frühstücken. Ich bin dann zum Beispiel in meinem Zimmer, bis ich dann in die Schule muss. Weil ich mich anziehe, meine Haare dort immer mache und so. Nur beim Zähneputzen, aber da sind wir auch unterschiedlich. Ich gehe gleich nach dem Essen und mein Geschwisterkind geht auch gleich nach dem Essen. Aber dann treffen wir uns nicht, weil ich schon längst in meinem Zimmer bin.
45. I.: 03:54: Weil du schon vorher gegessen hast?
46. K1.: 03:55: Ja.
47. I.: 03:56: Gut, dann stellen wir uns nochmal – wie waren die zwei Namen von den zwei Kindern?
48. K1.: 04:02: Anna und glaube ich (...) Annika. Anna und Annika.
49. I.: 04:09: Emily, glaube ich war es. Aber wir können auch Annika nehmen, was magst du lieber?

50. K1.: 04:14: Keine Ahnung, ist mir egal.
51. I.: 04:15: Okay, dann bleiben wir bei Anna und Emily, okay?
52. K1.: 04:17: Okay.
53. I.: 04:18: Gut, und Anna und Emily, die zwei haben sich verabredet. Die wollen sich treffen und jede von beiden bringt einen Vorschlag mit, was sie machen können. Aber jede findet den Vorschlag von der anderen voll blöd und will nur den von ihr machen. Was glaubst du, wie könnten die beiden miteinander umgehen?
54. K1.: 04:36: Das sie jetzt zum Beispiel sagen würden, sie haben eine halbe Stunde Zeit als Verabredung und sie machen 15 Minuten so, wie die eine das vorgeschlagen hat und 15 Minuten wie die andere es wollte.
55. I.: 04:52: Okay. Und wie entscheidet man, welches zuerst drankommt?
56. K1.: 04:57: Also ich mache das dann immer so mit Schnick, Schnack, Schnuck oder lasse mal einfach jemanden vor, weil ich mir gedacht habe, wenn wir es dieses Mal sowieso nicht schaffen und wir uns eben auf diesen Vorschlag konzentrieren, können wir ja meinen nächstes Mal machen.
57. I.: 05:13: Wow, cool. Gut, dann stellen wir uns jetzt vor, die zwei streiten – Anna und Emily streiten schon – und jetzt kommt jemand Dritter dazu. Glaubst du, kann die dritte Person, die nicht beim Streit beteiligt war, helfen den Streit zu lösen?
58. K1.: 05:32: Ja, kommt darauf an, wie sie das beginnt. Ja, glaube schon, wenn sie sich jetzt zum Beispiel gegenseitig die ganze Zeit anschreien, könnte sie sagen „Stopp!“ und dann sich zum Beispiel die Geschichte von der einen anhören und dann von der anderen und dann könnten sie zu dritt vielleicht eine Lösung finden.
59. I.: 05:51: Okay, und warum sollte sich deiner Meinung nach die dritte Person einmischen, oder sollte sie das nicht tun?
60. K1.: 05:58: Sie sollte sich schon einmischen, bevor es außer Kontrolle gerät. Zum Beispiel: manche Leute streiten sich ja so lange bis sie sich gegenseitig schlagen irgendwann mal.
61. I.: 06:12 Das heißt die dritte Person sollte spätestens dann einschreiten?
62. K1.: 06:16: Ja, sonst könnte es schlimm enden und das will niemand.
63. I.: 06:21: Möglich, ja. Okay, Anna und Emily sind ja Freundinnen. Und jetzt stellen wir uns vor, die dritte Person ist auch ein Freund oder eine Freundin. Würde das etwas daran ändern, wie sie miteinander dann umgehen oder wie sie das miteinander machen?
64. K1.: 06:40: Ja, ich glaube schon. Wenn jetzt zum Beispiel die andere, die dritte Person, zum Beispiel Emily mehr mag als Anna, könnte es sein, dass sie sie bevorzugt.
65. I.: 06:55: Aha, okay. Das heißt, du meinst, die dritte Person könnte nicht neutral sein?
66. K1.: 07:01: Sie könnte es, aber das weiß ich eben nicht. Keine Ahnung.
67. I.: 07:07: Glaubst du, könntest du neutral sein, wenn du einen Streit zwischen zwei Freundinnen /
68. K1.: 07:11: Ja.

69. I.: 07:12: Oder kommt's bei dir auch darauf an, ob du wen mehr oder lieber hast?
70. K1.: 07:16: Nein.
71. I.: 07:17: Nein, okay. Und glaubst du, macht es einen Unterschied, ob die dritte Person eine fremde Person ist oder ein Freund oder eine Freundin?
72. K1.: 07:29: Könnte schon sein. Weil ich glaube, wenn das eine fremde Person ist, könnten sie nicht so gut zuhören und würden vielleicht einfach beide weggelaufen oder so. Sie würden sie abweisen, im Gegensatz zu einer Freundin, die sie eben schon kennen.
73. I.: 07:48: Und wenn das schon eine bekannte Person ist, aber jetzt niemand, mit dem du so gut befreundet bist?
74. K1.: 07:57: Ja, ich glaube, die könnte den Streit gut lösen.
75. I.: 07:59: Und macht das einen Unterschied, ob das die Freundin ist, oder die bekannte Person, mit der man nicht so gut befreundet ist?
76. K1.: 08:06: Ich denke, es macht schon einen Unterschied, aber ich glaube, es ist nicht so ein großer, großer Unterschied, weil die Bekannte kennt eben die zwei noch nicht so gut. Und die Freundin kennt die zwei eben schon besser.
77. I.: 08:26: Okay, das heißt, du meinst, sie könnte die Situation besser einschätzen?
78. K1.: 08:29: Ja, ob das jetzt so ein einfacher Streit von denen ist oder schon so ein heftiger Streit.
79. I.: 08:36: Gut, dann ist der Streit jetzt schon so weit fortgeschritten von Anna und von Emily, das eine von den beiden jetzt beginnt zu schubsen und zu hauen. Was hältst du davon?
80. K1.: 08:49: Ich finde das eben nicht gut, weil du verletzt eben auch den anderen schon beim Streiten, also die Gefühle und dann muss man es nicht auch noch körperlich fühlen.
81. I.: 09:04: Okay, du meinst also, das ist schon so eine arge Verletzung für die Gefühle wenn man streitet, dass das Körperliche noch übertriebener wäre.
82. K1.: 09:12: Ja.
83. I.: 09:13: Okay, und du würdest das nicht machen? Oder versuchen zu vermeiden?
84. K1.: 09:18: Ja, mache ich nicht so. Bei meinem Geschwisterkind und mir, früher war das so: ich war kleiner, es war früher sehr groß und das ist jetzt auch noch immer so. Und es hatte etwas gegen mich in der Hand und konnte mich eben schnell runterschubsten. Aber meine Mama fand das nicht gut und ist gleich gekommen, sobald sie es bemerkt hat dass wir gestritten haben. Nur schon, wenn wir diskutiert haben, hat sie mich zum Beispiel genommen oder mein Geschwisterkind und, ja, ist mit uns weggegangen und dann hat sie uns, als wir beruhigter waren, gefragt „Was ist da passiert?“. Mein Problem ist, ich konnte da noch nicht so gut reden, also musste mein Geschwisterkind mal hauptsächlich erzählen aber ich habe es auf meine Art probiert, auch zu erklären.
85. I.: 10:04: Naja, irgendwie kann man sich dann schon erklären.
86. K1.: 10:06: Ja.

87. I.: 10:08: Okay. Und wenn jetzt Emily und Anna einen Streit miteinander haben und die eine von den beiden merkt jetzt, „Uh, eigentlich hab wirklich ich Unrecht und die andere hat Recht!“. Wie glaubst du, könnte sie dann reagieren?
88. K1.: 10:28: Ich glaub ich würde dann erst mal probieren aus diesem Streit rauszugehen, also das ich weggehe von ihr und mal kurz Abstand suche. Und wenn sie sich auch – zum Beispiel ich und meine Freundin – beruhigt hat, gehe ich dort wieder hin (...) und dann sage ich ihr „Ja, ich habe jetzt darüber nachgedacht und ich glaube, du hast wirklich recht. Entschuldigung.“ und dann sagt sie „Entschuldigung.“ und dann ist einfach alles gut.
89. I.: 11:03: Okay, wow, das heißt, du könntest es zugeben?
90. K1.: 11:05: Ja.
91. I.: 11:06: Hast du schon mal so eine Situation gehabt, wo du es dann zugegeben hast? Oder wo du gemerkt hast, dass du Unrecht hast in der Situation?
92. K1.: 11:13: Ja, bei mir und meinem Geschwisterkind. Es ging darum, wir hatten Spielzeuge und wir haben oft zusammen Duplo gebaut. Und einmal habe ich / Meine Hände waren anders, noch ein bisschen speckiger und kleiner und ich habe nicht wirklich bemerkt, wenn ich etwas angerempelt habe – ich habe das wirklich gar nicht gemerkt! Und mein Geschwisterkind hat so einen Turm gebaut und ich habe es aus Versehen angerempelt und ich habe gesagt „Ich habe nichts zerstört!“ und wir haben uns dann die ganze Zeit angefaucht und dann bin ich weggerannt und mein Geschwisterkind ist dort gestanden und hat weitergebaut. Und dann am Abend, so eine Stunde oder so später, habe ich dann gesagt „Ja okay, ich glaube ich war es doch, Entschuldigung.“
93. I.: 12:08: Wow, voll stark von dir, cool, dass du das geschafft hast. Okay, und was glaubst du, was könnte das Wichtigste sein, um einen Streit lösen zu können?
94. K1.: 12:21: Dass sich mal beide Parteien beruhigen und probieren eine Lösung zu suchen. Wenn es zum Beispiel heißt „Ich will gerade das Spielzeug.“, „Aber ich auch.“, dann könnte man sagen: „Wir haben jetzt noch 10 Minuten bevor Schulschluss“ –zum Beispiel – „ist, du kriegst die 5 Minuten und ich spiele währenddessen die 5 Minuten, dann können wir ja wieder tauschen.“ Oder wir spielen damit zusammen.
95. I.: 12:49: Okay, das sind schon ein paar Lösungen, ja. Und was davon würdest du als das Wichtigste behaupten? Was glaubst du ist das Allerwichtigste, damit man einen Streit überhaupt lösen kann? Deiner Meinung nach.
96. K1.: 13:01: Das man sich beruhigt.
97. I.: 13:02: Das man sich beruhigt, okay.
98. K1.: 13:04: Weil wenn da noch so eine ur starke Wut drinnen ist, dann kann man irgendwie gerade nicht so ordentlich zuhören und so, finde ich. Ich kann nicht ordentlich zuhören, wenn ich gerade eine Wut in mir hab.

99. I.: 13:19: Okay, das verstehe ich, ja. Kennst du andere Wege oder Möglichkeiten, die dir zum Beispiel helfen, einen Streit überhaupt zu vermeiden? Oder ganz allgemein dir helfen können, einen Streit zu vermeiden?
100. K1.: 13:32: Also, wenn ich da schon so langsam sehe, dass sich so ein Streit anbahnt, dann tue ich ein bisschen probieren von dem Thema abzulenken, weil da / Wenn es bei dieser Person nicht klappt, (...) tue ich mir irgendwas ausdenken „Ja okay, ich gehe jetzt lieber.“ und so sage zum Beispiel „Komm, wir gehen dorthin.“ oder „Ich habe gerade Durst.“ und so, das verwende ich auch oft, dass da jetzt nicht etwas ausartet, ein Streit.
101. I.: 14:04: Und hast du schon mal geschafft, so einen Streit zu vermeiden?
102. K1.: 14:08: Ja, zwischen mir und meinem Geschwisterkind. Und das war im letzten Jahr. Und da wars ebenso, wir haben gestritten auch um den Fernseher. Da hatte ich noch kein Handy und kein Tablet. Also mein Handy hatte noch kein YouTube. Aber ich hatte so ein Spielehandy von meinem Vater, so ein kleines Arbeits / Sein altes. Und ich wollte eben fernschauen. Mein Geschwisterkind hatte auch schon wieder so Sachen in seinem Zimmer. Und ich wollte eben gerade fernschauen, aber es wollte auch seine Sendung schauen, die gerade bei meinem Geschwisterkind aktuell war. Und ich habe mir gedacht na gut, dann frag / Dann gehe ich einfach zu Mama und frage sie, ob ich ihr Handy mir zum Beispiel nehmen darf, weil meine Sendung konnte ich mir immer anschauen und das von meinem Geschwisterkind war so eine komische Serie, was ich nicht verstanden hab.
103. I.: 15:04: Voll cool, das heißt, du hast dich zurückgenommen, damit der Streit nicht entsteht.
104. K1.: 15:07: Weil ich wusste, meine Mutter liest sehr gerne und sie hat auch sehr, sehr viele Bücher. Und sie liest / Statt das sie die Zeit an ihrem Handy verbringt, liest sie lieber. Und dann liegt ihr Handy einfach so normal da. Und dann habe ich es mir eben dann genommen und sie hat natürlich ja gesagt.
105. I.: 15:27: Cool, sehr gut. Und glaubst du, oder findest du, dass Streitsituationen immer schlecht sind oder können die auch was Gutes bringen?
106. K1.: 15:39: Ja, sie können etwas Gutes bringen manchmal, finde ich.
107. I.: 15:43: Okay, was wäre das denn zum Beispiel? Oder was kommt dir da in den Sinn?
108. K1.: 15:48: Abendessen. Abendessen-Streit. Unsere Eltern rufen mich und mein Geschwisterkind oft und sagen „Was wollt ihr heute Abend essen?“ und dann sage ich zum Beispiel (...) McDonalds und mein Geschwisterkind sagt Pizza. Und ich mag eben keine Pizza. Nur die vom Spar von Dr. Oetker, die mag ich. Und dann (...) habe ich eben so probiert zu sagen (...) „Wir können Pizza essen, aber können wir uns so Backofen-Pizza machen?“. Weil, ja, dann wäre mein Geschwisterkind glücklich und ich wäre glücklich und dann sind wir eben beide wieder glücklich. Weil ich liebe nur diese Pizza. Ich esse die auch manchmal einfach nur so.
109. I.: 16:43: Du meinst, es ist ein befriedigendes Gefühl, wenn beide sich dann nach dem Streit eigentlich wieder glücklich fühlen?

110. K1.: 16:49: Ja. Und ich und mein Geschwisterkind sagen dann oft „Sorry.“ nach irgend sowas.
111. I.: 16:56: Das heißt, Streit kann schon auch gute Sachen bringen?
112. K1.: 16:59: Ja.
113. I.: 17:00: Zum Beispiel Glücksgefühle?
114. K1.: 17:01: Ja.
115. I.: 17:01 Okay. Und wenn du jetzt an Streit denkst, oder an unser Gespräch denkst und an Streit, was würdest du dir denn am meisten wünschen in Bezug auf Streit? (...) Wenn du jetzt einen Wunsch frei hättest?
116. K1.: 17:18: Das beide Personen nicht gleich so hoch auf die höchste Stärke der Wut gehen, sondern erstmal nur ein bisschen wütend sind und nicht gleich so ausflippen, so, dass die andere Person nichts mehr dagegen sagen kann. Weil manche Leute sagen gleich so „Anschreien!“ und so, dass man gar nichts mehr / Die stoppen auch gar nicht mehr und dann kann man gar nichts mehr sagen. Das nervt mich dann eben so. Das war früher bei meinem Geschwisterkind so: es hat mich immer so angeschrien, dass ich nichts mehr sagen konnte. Und dann habe ich es auch angeschrien, eben laut und dann war es ruhig im Raum, weil meine Eltern das nicht so gemocht haben, wenn wir schreien. Übrigens auch heute nicht. Aber heute streiten wir nicht mehr wirklich. Eigentlich nur, wenn es darum geht, wer jetzt das haben darf und das. Wir streiten uns zum Beispiel, wenn wir Eis im Sommer kaufen. (...) Wir holen – eigentlich unsere Eltern – nur für uns zwei Eis, weil sie essen nicht gerne Eis. Und wenn das jetzt ein Dreierpack ist, mit drei Sachen, wer kriegt dieses letzte Eis jetzt? Das regt mich dann auf, weil meine Eltern dann probieren es so gut wie möglich in die Hälfte zu teilen, aber trotzdem ist eine Hälfte größer und dann beginnt wieder der Streit und dann muss mein Vater das nochmal in die Hälfte schneiden, aber dann haben wir wieder drei Stücke und dann teilt er es nochmal und dann ist das eben / Dann sind wir irgendwann ruhig, weil dann sagt er „Aus, jetzt kann ich nichts mehr halbieren.“
117. I.: 19:03: Da hat er recht, wenn mal alles zerschnitten ist. Okay, also dein großer Wunsch wäre, dass die Leute ihre Gefühle ein bisschen besser kontrollieren können?
118. K1.: 19:13: Ja.
119. I.: 19:15: Super, dann sage ich schon mal danke schön, Kind 1.
120. K1.: 19:18: Bitte schön.

Anhang B: Interview 2 – Kind 2

1. I.: 00:02: Also das Interview funktioniert so: Ich stelle dir ein paar Fragen und du sagst mir einfach deine Meinung dazu. Du kannst mir erzählen, was du dazu denkst. Das Interview ist freiwillig, das weißt du auch, oder?
2. K2.: 00:16: Ja, das weiß ich.
3. I.: 00:17: Sehr gut. Und es geht in dem Interview heute zum Thema Streit. Das passiert jedem von uns, oder?
4. K2.: 00:23: Ja.
5. I.: 00:24: Ja, dir mit deinem Geschwisterkind vielleicht mal. Mir mit meinen Schwestern passiert das auch. Oder meinen Eltern, deinen Eltern. In der Schule, unter den Erwachsenen, unter den Kindern, überall, oder?
6. K2.: 00:36: Ja.
7. I.: 00:36: Das passiert wirklich jedem. Genau, und ich möchte von dir einfach deine Meinung wissen, was du von manchen Situationen hältst, okay?
8. K2.: 00:44: Okay.
9. I.: 00:45: Gut. Magst du noch eine Frage stellen, oder passt es für dich?
10. K2.: 00:48 Ne.
11. I.: 00:49: Gut. Dann fange ich mal an. Wie alt bist du?
12. K2.: 00:52: Zehn.
13. I.: 00:53: Okay. In welche Klasse gehst du?
14. K2.: 00:54: XX
15. I.: 00:56: Und wohnen bei dir zu Hause noch andere Personen außer dir?
16. K2.: 01:00: Ja, Mama, Papa und Geschwisterkind.
17. I.: 01:02: Okay. Und was würdest du unter einem Streit verstehen?
18. K2.: 01:09: Zum Beispiel, mein Geschwisterkind hat mich gerade erschreckt und ich bekomme fast einen Herzinfarkt. Dass ist dann wie / Da beginnt dann schon halbwegs ein Streit, aber der echte Streit ist, wenn wir dann / Aber eigentlich sind es eh immer nur unnötige Streits. Zum Beispiel, wer als erstes Klavier spielt oder ja, halt solche Themen.
19. I.: 01:48: Okay, und wenn du jetzt jemanden, der, ich weiß nicht, vielleicht nicht gut Deutsch kann, erklären möchtest, was ein Streit ist, ohne Beispiele, was würdest du demjenigen sagen?
20. K2.: 0:01: Ich würde ihm sagen, dass sich zwei Leute dann anschreien und vielleicht sogar eine Prügelei ausbricht. So würde ich das verstehen. Oder ein einfacher Streit. Einfach „Wieso hast du das gemacht?“, „Wieso tust du das?“, „Wieso?“, Blablabla.
21. I.: 02:23: Also dem anderen Vorwürfe machen?
22. K2.: 02:25: Ja.
23. I.: 02:28: Gut, dann stellen wir uns jetzt mal zwei Personen vor, du darfst dir zwei Namen aussuchen. Wie heißen die zwei?
24. K2.: 02:34: Tim und Fritz.

25. I.: 02:36: Tim und Fritz, okay. Und Tim und Fritz haben jetzt miteinander einen Streit. Was glaubst du, wie könnte der entstanden sein? Oder was ist da passiert?
26. K2.: 02:48: Der Tim und der Fritz sind Brüder und der Tim der große Bruder vom Fritz. Der Fritz, der kleine Bruder, der hatte schon einen Schokopudding und er nimmt jetzt den Schokopudding vom Tim. Und dann sagt Tom halt „Das ist ur gemein, das ist unfair.“ und so weiter und so fort.
27. I.: 03:19: Okay, also weil der eine etwas nimmt, was ihm nicht mehr zusteht?
28. K2.: 03:23: Ja. Oder zum Beispiel, der Tim hat schon ein Handy, der Fritz nicht. Und der Fritz spielt dann ohne Erlaubnis auf dem Handy von Tim. Und dann erwischt der Tim den Fritz und dann wird er halt wütend.
29. I.: 03:42: Welche Gefühle haben die beiden bei dem Streit?
30. K2.: 03:48: Wut. Wut auf jeden Fall. (...) Manchmal auch Schuldbewusstsein. (...) Und (...) ja, das war es eigentlich auch.
31. I.: 04:14: Okay. Also Wut und manchmal Schuldbewusstsein. Wieso Schuldbewusstsein?
32. K2.: 04:18: Weil der eine dann einsieht, ja okay, das habe ich dann falsch gemacht. Ich sollte mich bei ihm entschuldigen. Und ihm als Gegenleistung das oder das geben.
33. I.: 04:30: Also der eine hat festgestellt, dass er Unrecht hatte in der Situation. Ist dir das schon mal passiert?
34. K2.: 04:36: Keine Ahnung.
35. I.: 04:38: Du weiß nicht mehr, okay. Aber glaubst du, könntest du das zugeben, wenn dir sowas auffällt?
36. K2.: 04:49: Wie meinst du das?
37. I.: 04:50: Wenn du jetzt in einem Streit bist mit jemand anderem und dann stellst du fest „Uh, eigentlich habe ich Unrecht und der andere hat Recht.“, könntest du das zugeben?
38. K2.: 05:01: Ja.
39. I.: 05:02: Ja? Hast du das schon mal geschafft?
40. K2.: 05:05: Ich glaube ja. Keine Ahnung.
41. I.: 05:08: Du weißt gerade keine Situation, ist okay. Na gut, und was denkst du über diese Gefühle, die die beiden haben? Also Wut oder Schuldbewusstsein? Was denkst du darüber?
42. K2.: 05:20: Wie meinst du das?
43. I.: 05:21: Sind das gute oder schlechte Gefühle, sind die stark oder weniger stark? Können sich die verändern?
44. K2.: 05:26: Schuldbewusstsein ist nicht so stark, Wut aber sehr.
45. I.: 05:30: Kann sich das verändern oder bleibt das gleich?
46. K2.: 05:35: Jetzt weiß ich auch nicht, wie du das meinst.
47. I.: 05:37: Ist die Wut die ganze Zeit gleich stark oder wird die weniger stark?
48. K2.: 05:41: Hängt davon ab, (...) wie lange der Streit dauert, wie schlimm der Streit ist, oder ob man dann wieder sagt „Ja, okay, ich habe etwas Falsches gemacht, tut mir leid, sorry, ich

gebe dir jetzt oder ich kaufe dir jetzt ein Eis als Gegenleistung.“, dann würde ich eigentlich schon zufrieden sein und nicht mehr wütend sein.

49. I.: 06:07: Okay, das heißt, du meinst, die Wut kann auch abnehmen?
50. K2.: 06:10: Ja.
51. I.: 06:11: Okay. Gut, dann stellen wir uns die zwei Personen, Tim und Fritz, vor und sagen, sie sind jetzt miteinander verabredet. Sie haben sich ausgemacht sich zu Treffen und wollen gemeinsam etwas machen, aber jeder hat einen eigenen Vorschlag mitgebracht und jeder findet den Vorschlag vom anderen voll blöd und will seinen eigenen machen. Was glaubst du wie könnten die beiden jetzt /
52. K2.: 06:34: Bei meinem Geschwisterkind machen wir es dann so, zum Beispiel beim Abendessen: es will Pizza ich will Nudeln dann sag / Gebe ich zum Beispiel nach „Okay, heute gibt es Pizza, aber dafür gibt es morgen Nudeln.“ und dann sagt mein Geschwisterkind „Passt, okay.“, das ist dann / So wird es dann sein.
53. I.: 06: 56: Okay, und macht ihr das dann immer so, dass du sagst „Dann gibt es halt meines morgen.“?
54. K2.: 07:03: Nein, manchmal auch mein Geschwisterkind. Oder manchmal bricht auch ein Streit aus.
55. I.: 07:10: Wie könnte man da dann damit umgehen, wenn der Streit da ist?
56. K2.: 07:16: Dann werde ich immer so wütend und sage „Ja okay, dann gibt es halt heute Pizza und dafür morgen aber Nudeln!“.
57. I.: 07:23: Aha, das heißt, du steckst dann schon lieber zurück?
58. K2.: 07:25: Oder mein Geschwisterkind sagt das halt.
59. I.: 07:28: Seid ihr euch da sehr ähnlich?
60. K2.: 07:33: Ja und nein.
61. I.: 07: 36: Okay, gut. Und wenn wir uns jetzt nochmal vorstellen, der Tim und der Fritz, die haben schon einen Streit und jetzt kommt jemand Dritter dazu. Eine Person, die nicht im Streit involviert ist. Glaubst du, kann die dritte Person helfen, den Streit zu schlichten?
62. K2.: 08:04: Wenn das schon eine Person ist, die den beiden Jungen nahesteht, dann würde ich sagen, ja. Wenn es zum Beispiel jetzt bei mir / Ich habe einen Streit mit Aaron und dann mischt sich plötzlich Sadie ein, dann werde ich schon wütend und sage: „Misch dich nicht ein.“.
63. I.: 08:30: Gibt es einen Unterschied zwischen Einmischen und Helfen? (...) Oder ist helfen auch einmischen?
64. K2.: 08:41: Ja, eigentlich schon, finde ich schon. Weil wenn zwei einen Streit haben und diese Person nicht involviert ist, dann ist das schon einmischen.
65. I.: 08:52: Und, also, findest du deiner Meinung nach, dass die dritte Person versuchen sollte, zu helfen oder sollte sie das gar nicht machen?

66. K2.: 08:59: Erstmal sollte sie fragen, erstmal ja / Wenn die Person die beiden sehr, sehr gut kennt, dann sollte die Person versuchen, den Streit zu schlichten. Wenn es aber eine komplett fremde Person ist, dann würde ich es lieber lassen.
67. I.: 09:16: Okay, das heißt, es macht für dich einen Unterschied, ob die Person mit den anderen beiden zum Beispiel befreundet ist oder die beiden schon sehr eng kennt oder ob das jemand anderer ist, jemand fremder.
68. K2.: 09:27: Ja.
69. I.: 09:29: Und was würdest du davon halten, wenn einer von den beiden während dem Streit auf einmal körperlich wird und zu schubsen beginnt oder zu schlagen? Was hältst du da davon?
70. K2.: 09:44: Es ist nicht so gut, aber ich kenne das, manchmal rastet man einfach aus und dann kann man nicht einfach / Dann kann man seinen Körper nicht mehr kontrollieren, dann ist das halt so. Dann ist man mal eine Weile wütend und dann verträgt man sich wieder und schwamm drüber.
71. I.: 10:00: Aha, also du meinst, das ist dir auch schon mal passiert, obwohl du weißt, dass das nicht /
72. K2.: 10:03: Sehr oft, Sehr oft.
73. I.: 10:07: Und wieso kann man das nicht mehr kontrollieren? Was ist da so stark, dass man das nicht mehr kontrollieren kann?
74. K2.: 10:12: Man ist so wütend. Man will die Person am liebsten würgen und am Boden schmeißen und treten.
75. I.: 10:21: Okay. Also wirklich gemein werden?
76. K2.: 10:24: Ja.
77. I.: 10:26: Gut. Und was glaubst du, was könnte das Wichtigste sein, dass man so einen Streit dann wieder schlichten kann, damit man den lösen kann? Was ist da wichtig?
78. K2.: 10:39: Es ist wichtig, dass beide Personen sich vertragen wollen, wenn nur einer sich vertragen will, dann geht das nicht gut, nein. Aber wenn beide merken „Okay, ich habe da was falsch gemacht, ich sollte ihn nicht schlagen.“ und dann der andere „Ja, okay, ich sollte ihn nicht zurückschlagen.“, ja, dann kann man sich wieder gut vertragen, entschuldigt man sich eben. Und dann ist alles wieder gut.
79. I.: 11:11: Also du meinst, das Wichtigste ist, dass beide wieder friedlich sein wollen?
80. K2.: 11:16: Korrekt.
81. I.: 11:17: Okay. Und kennst du oder weißt du von dir selbst bestimmte Strategien oder Möglichkeiten oder Wege, wie man einen Streit überhaupt verhindern kann, so das er gar nicht ausbricht?
82. K2.: 11:31: Ja, zum Beispiel das mit den Nudeln.
83. I.: 11:34: Dass du sagst, meine /

84. K2.: 11:35: Dass man einfach nachgibt. Oder zum Beispiel, wenn jetzt einer / Wenn jemand dich nervt, solltest du einfach weggehen und nicht zurücknerven oder zurückschlagen.
85. I.: 11:52: Also aus der Situation rausgehen?
86. K2.: 11:55: Ja. (...) Ja, eigentlich schon.
87. I.: 12:02: Und findest du, dass Streitsituationen immer schlecht sind, oder können die auch etwas Gutes bringen?
88. K2.: 12:07: Immer schlecht.
89. I.: 12:09: Immer schlecht, okay. Warum sind die immer schlecht?
90. K2.: 12:15: Ja, weil Streit halt nichts Gutes ist (...) aber manchmal vielleicht schon, weil man dann lernt, sich zu vertragen.
91. I.: 12:27: Aha, also kann es schon zum Beispiel positiv sein, dass man dann weiß, wie man wieder zueinander findet?
92. K2.: 12:32: Wenn es kein so harter Streit ist, ja.
93. I.: 12:35: Wenn es kleine Streitigkeiten sind, ist es nicht so dramatisch?
94. K2.: 12:39: Ja.
95. I.: 12:39: Okay. Und wenn du jetzt an unser Gespräch zurückdenkst, zwischen uns beiden jetzt und an Streit denkst, was wäre für dich ein großer Wunsch, den du äußern möchtest zum Thema Streit? Was würdest du dir da wünschen?
96. K2.: 12:53: Das ich mich nicht mehr so viel mit meinem Geschwisterkind streite.
97. I.: 12:57: Das es weniger wird?
98. K2.: 12:58: Ja. Oder gar sogar aufhört.
99. I.: 13:02: Dass du gar nicht mehr streitest?
100. K2.: 13:04: Ja, weil es bringt mir nichts. Immer nur Ärger.
101. I.: 13:10: Weil du das Gefühl nicht haben möchtest oder weil du es für euch beide nicht willst?
102. K2.: 13:16: Ja. Ich will halt nicht, dass mein Geschwisterkind Schimpfe bekommt, aber ich will auch nicht, dass ich Schimpfe bekomme.
103. I.: 13:22: Gut, danke schön.

Anhang C: Interview 3 – Kind 3

1. I.: 0:00: So, dann danke, dass du dir heute überhaupt Zeit nimmst für mich. Jetzt darf ich dir noch erzählen, was ein Interview ist: das heißt, ich stelle dir einfach ein paar Fragen und du erzählst und wir plaudern so ein bisschen. Das Interview ist freiwillig, das weißt du auch. Gut, und du möchtest gerne mitmachen?"
2. K3.: 0:22: Ja.
3. I.: 0:22: Okay, passt. Beim heutigen Interview geht es um Streiten. Das passiert jedem, dir genauso wie mir, oder der Mama und dem Papa, oder der Oma und dem Opa, oder deinen Freund:innen. Das passiert jedem, oder?
4. K3.: 0:37: Ja.
5. I.: 0:37: Das passiert in der Schule, das passiert zu Hause, überall. Und mich interessiert, wie du in diesen Streitsituationen reagieren könntest oder was du glaubst, was am besten wäre. Okay, gut. Hast du sonst noch irgendeine Frage dazu?
6. K3.: 0:52: Nein.
7. I.: 0:53: Okay, passt. Dann frage ich dich zuallererst, wie alt bist du?
8. K3.: 0:57: Ich bin zehn.
9. I.: 0:58: Und in welche Klasse gehst du?
10. K3.: 1:00: In die XX.
11. I.: 1:01: Sehr gut. Und wohnen bei dir zu Hause noch andere Personen außer dir?
12. K3.: 01:06: Ja.
13. I.: 01:07: Wer denn?
14. K3.: 01:08: Meine Mama, mein Papa, meine Geschwisterkinder.
15. I.: 01:11: Geschwisterkinder hast du auch?
16. K3.: 01:12: Und zwei Katzen.
17. I.: 01:14: Oh, und zwei Katzen. Wie heißen denn die Katzen?
18. K3.: XXX und XX.
19. I.: 01:18: Und wie heißen deine Geschwisterkinder?
20. K3.: 01:20: XXXXXXXX.
21. I.: 01:22: Und wer ist älter?
22. K3.: 01:23: Mein Geschwisterkind.
23. I.: 01:25: Das ist das Älteste?
24. K3.: 01:26: Ja.
25. I.: 01:27: Dann bist schon du?
26. K3.: 01:28: Die XXXXX.
27. I.: 01:29: Du bist die XXXXX. Und dein Geschwisterkind?
28. K3.: 01:32: Die XXXXX.
29. I.: 01:33: Die ist X XXXXX. Das heißt, du bist die XXXXX?
30. K3.: 01:35: Ja.

31. I.: 1:36: Das wusste ich gar nicht. Gut. Und was würdest du sagen, was verstehst du unter Streit? Was ist das für dich?
32. K3.: 1:55: Das man / Also man streitet, wenn Sachen nicht gleich / Also wenn einer das meint und der andere das andere und dann glaubt der eine, seins ist richtig und nicht das von dem anderen. Der andere glaubt dann genau das gleiche und dann diskutierten sie und dann entsteht ein Streit. Oder wenn man sich schlägt. (...) Und, ähm, ja.
33. I.: 2:27: Okay, das ist schon gut, ja. Das ist schon viel eigentlich, oder? Weil, dass man nicht derselben Meinung ist, das passiert schon oft.
34. K3.: 2:33: Ja.
35. I.: 2:39: Okay, jetzt stellen du und ich uns mal zwei Personen vor, die ungefähr in deinem Alter sind, okay? Wie würdest du die zwei Personen denn benennen? (...) Du darfst dir zwei Namen aussuchen, ganz egal.
36. K3.: 2:49: Laura und Julia.
37. I.: 2:52: Laura und Julia, okay. Zwei Mädchen. Laura und Julia. Und Laura und Julia, die haben jetzt einen Streit miteinander. Und du darfst jetzt überlegen, was ist da passiert? Wie ist der Streit entstanden?
38. K3.: 03:13: Es ging um eine Puppe und beide wollten die haben, aber es gab nur eine von denen. Und dann haben sie gestritten, wer sie bekommt und damit spielen darf. Und dann ist sie kaputt gegangen und dann war Laura böse auf Julia und Julia böse auf Laura, dass sie sie kaputt gemacht haben und dann haben sie angefangen zu streiten. Und dann ist / Und dann /
39. I.: 03:55: Und was ist da passiert in dem Streit?
40. K3.: 3:59: Das die beiden die Puppe haben wollten, aber nur eine sie bekam. Dann haben sie um sie gestritten und haben sie sich gegenseitig aus der Hand gerissen. Dann ist sie kaputt gegangen.
41. I.: 4:13: Okay. Und dann hast du gesagt, und dann haben sie begonnen zu streiten. Was hast du mit dem jetzt gemeint?
42. K3.: 4:20: Das sie sich angeschrien haben.
43. I.: 4:24: Ah, okay. Also sie sind laut geworden?
44. K3.: 4:27: Ja.
45. I.: 4:33: Und kannst du mir sagen, was hättest denn du für Gefühle, wenn du zum Beispiel Laura wärst?
46. K3.: 04: 33: Ich wäre traurig, dass die Puppe kaputt gegangen ist und wäre wütend auf Julia, das sie sie auch / Das sie sie mir weggenommen hat, weil man hätte sich ja abwechselnd können. Einmal spielt die eine mit ihr und einmal die andere.
47. I.: 4:54: Das sind deine Gefühle? Wut / Okay, und wenn du die Julia wärst, wäre es dasselbe Gefühl?
48. K3.: 5:00: Ich glaube schon.
49. I.: 5:02: Okay, und verändern sich diese Gefühle oder sind die die ganze Zeit gleich?

50. K3.: 5:06: Sie verändern sich, weil ich glaube, am nächsten Tag ist dann eh alles wieder gut.
51. I.: 5:11: Aha, okay. Auch wenn sie sich dazwischen nicht gesprochen haben, wäre am nächsten Tag wieder alles gut?
52. K3.: 5:17: Ja, das ist bei / Das ist eigentlich fast immer so.
53. I.: 5:22: Aha. Okay und jetzt stellen wir uns mal vor, die zwei, die sind eigentlich miteinander verabredet. Die wollen sich wo treffen. Und jetzt können sich die beiden aber nicht entscheiden, was sie miteinander machen wollen. Julia will was anderes machen als das, was Laura machen möchte. Wie könnten die jetzt miteinander umgehen? Auch wenn sie die Idee von der anderen jetzt voll blöd finden?
54. K3.: 5:47: Sie könnten erstmal die Idee von Julia machen und dann die Idee von Laura.
55. I.: 5:54: Okay. Also einfach hintereinander?
56. K3.: 5:56: Ja.
57. I.: 5:57: Und wie könnte man sich überlegen, was man zuerst macht?
58. K3.: 6:04: Man könnte Schere, Stein, Papier spielen.
59. I.: 6:07: Also einfach auslosen, oder?
60. K3.: 6:09: Ja.
61. I.: 6:11: Und jetzt stellen wir uns vor, dass die zwei, Julia und Laura, schon streiten miteinander und jemand anderer, eine andere Person / Wie könnte die heißen? Du darfst dir noch einen Namen überlegen.
62. K3.: 06:33: Tom.
63. I.: 06:33: Tom. Tom sieht die beiden, wie sie miteinander streiten. Glaubst du, kann Tom, als unbeteiligte Person, den Streit für die beiden lösen?
64. K3.: 6:43 Er könnte sagen „Hört auf zu streiten, was ist los?“ und dann könnten sie es ihm sagen und dann könnten sie zu dritt eine Lösung finden oder sie suchen sich was anderes aus, was sie dann spielen könnten.
65. I.: 07:01 Okay. Das heißt, du glaubst, der Tom könnte den Streit beenden?
66. K3.: 07:25: Ja.
67. I.: 07:26: Okay. Hast du das schon mal geschafft? Konntest du schon mal bei jemand anderem den Streit lösen?
68. K3.: 07:32: Ja.
69. I.: 07:33: Ja? Kannst du mir das erzählen, wie das war?
70. K3.: 7:36: Das war / Meine zwei Freundinnen haben sich gestritten. Dann bin ich halt hingegangen und habe gesagt „Was ist los?“ und dann haben sie es erzählt. Dann habe ich gesagt, ja, ihr könnt es doch so machen, dass einmal – ich glaube, das war beim Auswählen, wer mit wem geht – und dann habe ich gesagt „Ja, es kann auch einmal sie mit ihr gehen und zurück kann sie mit dir gehen.“. So habe ich es gesagt. Dann haben sie es wieder /
71. I.: 07:46: Dann hat es sich beruhigt?
72. K3.: 07:47: Ja.

73. I.: 07:48: Okay. Und macht das, glaubst du, einen Unterschied, ob die Person, die als Dritte dazu kommt, ein Freund von den beiden ist oder ob das vielleicht ein Feind von den beiden ist?
74. K3.: 08:01: Ich glaube, es macht eher keinen Unterschied. Oder doch, ich glaube, es ist ein Unterschied, weil wenn es der Feind ist, dann glaubt man ihm nicht so. Und wenn es ein Freund ist, dann glaubt man ihm eher, das er da helfen könnte.
75. I.: 8:17: Und wenn das jetzt ein Kind ist, das kein Feind und kein Freund ist, sondern einfach mit dem spielt man hin und wieder, aber man ist wirklich nicht so gut befreundet oder so /
76. K3.: 08:28: Ich glaub, dass wäre dann gleich als wäre das ein Freund.
77. I.: 08:38: Und was würdest du davon halten, wenn jetzt einer von den Beiden, also wir sind wieder beim Streit von Julia und von Laura, wenn eine von den Beiden jetzt beginnt zu schubsen oder zu hauen. (...) Wie würde sich der Streit dann verändern?
78. K3.: 08:58: In dem man aufhört sich zu hauen, einfach sagt „Entschuldigung“ oder so.
79. I.: 09:07: So könnte man ihn beenden. Und wie würde sich / Also die haben sich ja vorhin nur angeschrien, als du das erzählt hast. Und jetzt beginnen sie aber schon, sich zu schubsen oder zu hauen. Was verändert sich da bei dem Streit?
80. K3.: 09:20: Dass sie gewalttätig werden.
81. I.: 09:22: Sie werden gewalttätig, ja. Wird es dann schlimmer?
82. K3.: 09:25: Ja.
83. I.: 09:26: Oder kann man dadurch auch was lösen?
84. K3.: 09:30: Es wird schlimmer, wenn man jemanden haut, weil derjenige das nicht so schnell verzeihen wird, als wenn man nur lauter wird. Dann könnte der Streit länger werden und das verändert sich dann ein bisschen.
85. I.: 09:57: Kannst du mir ein Beispiel dazu erzählen, wo das zum Beispiel / Wenn du jetzt merkst, oder Julia und Laura merken jetzt, dass sie persönlich Unrecht hatten im Streit. Also das zum Beispiel die eine die Puppe wirklich zuerst hatte und die andere hat aber im Streit gesagt „Ich hatte sie zuerst.“, das ist aber nicht richtig. Wenn man da jetzt im Streit draufkommt, wie könnte man da reagieren?
86. K3.: 10:26: Man könnte sagen, (...) der, der sie zuerst hatte, könnte einfach sagen „Ja, okay, du darfst sie haben.“, oder er könnte sagen „Aber ich hatte sie wirklich zuerst, kann ich bitte damit kurz spielen und dann kannst du sie haben?“.
87. I.: 10:48: Das heißt aber, dass das Kind, das nicht unrechte hatte, das zuerst sagt, oder? „Du hast nicht recht.“
88. K3.: 10:58: Das Kind das Unrecht hatte, sollte zuerst sagen „Ja ok, du hattest recht. Ich hatte sie nicht zuerst, sondern du hattest sie zuerst und du darfst damit zuerst spielen.“.
89. I.: 11:11: Okay. Glaubst du, passiert das oft, dass die Kinder das sagen können?
90. K3.: 11:16: Ich glaube nicht.
91. I.: 11:18: Du glaubst nicht, okay. Wie ist das denn bei dir? Würdest du dich das trauen?

92. K3.: 11:22: Ich glaube schon, weil ich oft sage, dass sie damit zuerst spielen können und dann ich.
93. I.: 11: 30: Okay, weil du einen Streit vermeiden möchtest, oder / Ja. okay, du magst nicht so gerne streiten?
94. K3.: 11:36: Ja.
95. I.: 11:37: Kannst du mir von einem Beispiel erzählen, wo du gesagt hast, oder du gemerkt hast, dass du Unrecht hattest? Also nicht, das du im Vorhinein schon sagst, du darfst damit spielen, sondern wo eine Situation entsteht, wo du dann gemerkt hast „Uh, das war eigentlich zuerst mein Fehler.“ oder so. Gibt es da was, was dir gerade einfällt?
96. K3.: 12:01: Ich glaube, das war beim / (...) Da war ich mit einem Mädchen aus der anderen Klasse bei so einem Spielzeugmarkt und da hatte sie, ich weiß nicht, sie hatte irgendwas gefunden am Boden und das war schön und sie hatte es in Wasser gegeben und hat es damit gesäubert. Dann wollte ich das auch haben und hab es halt auch in die Hand genommen und dann hat sie gesagt: „Ihr gebt das zurück, ich hatte das zuerst.“ und dann habe ich gesagt: „Aber ich hatte es zuerst.“ und dann habe ich es ihr aber wieder gegeben, weil ich es nicht zuerst hatte.
97. I.: 12:51: Okay, also du hast es dann selber gemerkt?
98. K3.: 12:53: Ja.
99. I.: 12:56: Und was glaubst du, grundsätzlich für einen Streit, was könnte denn wichtig sein, damit man den überhaupt lösen kann? Also ganz egal, ob das jetzt Laura und Julia sind, die um die Puppe streiten oder deine Freundin und du, die um diesen Stein oder dieses besondere Ding streiten, das ihr gefunden habt. Was ist wichtig, um einen Streit lösen zu können?
100. K3.: 13:17: Das man einfach einmal / Also, das man nachgibt und sagt „Ja, du kannst das machen und ich warte einfach, bis du fertig damit bist.“ und dann gibt einmal der nach und dann der andere, damit es nicht immer der Eine ist. Und so glaub ich, kann man das lösen.
101. I.: 13:40: Das find ich gut. Also das man eine Lösung findet, ohne vorher überhaupt zu streiten? Sondern, dass man das schon vorher abfedert, meinst du das?
102. K3.: 13:48: Ja.
103. I.: 13:49: Okay, und wenn jetzt der Streit aber schon passiert ist, weil man es nicht geschafft hat ihn vorher abzufedern, was könnte man da machen, damit das wieder zu Ende geht?
104. K3.: 14:06: Man könnte einfach war / Man könnte einfach sagen „Entschuldigung“, oder manchmal kann man auch warten. Man kann sagen „Entschuldigung“ oder sagen „ja, also“ / Ich glaub, man kann nur „Entschuldigung“ sagen und der andere muss es dann annehmen. Ich sag immer zu meinen Freundinnen, wenn sie böse auf mich sind, „Entschuldigung“ und ich sage sie müssen / Das Einzige, was sie machen können, ist es annehmen, weil auch sie können die Zeit nicht zurück drehen und da das rückgängig machen, was passiert ist. Das sag ich immer, weil es nämlich schon passiert ist und sie können nicht mehr ändern, was passiert ist.

105. I.: 14:56: Das stimmt. Findets du, dass Streit Situationen eigentlich schlecht sind, oder können die auch was gutes bringen?
106. K2.: 15:12: Ich glaub, dass sie eher schlecht sind, weil manchmal streitet man so arg, dass die Freundinnen nicht mehr verzeihen und dann werden sie nicht mehr so gute befreundet sein. Und ich glaube, dass das nicht so gut ist, dieser Streit. (...) Ja.
107. I.: 15:31: Das heißt für dich ist Streit schlecht?
108. K3.: 15:33: Ja.
109. I.: 15:33: Super, dann sind wir eigentlich schon fast ganz durch. Also ich habe meine Fragen gestellt. Jetzt habe ich nur noch eine letzte Frage für dich: Wenn du jetzt über unser Gespräch, das wir jetzt hatten, nachdenkst, gibt es da irgendwas, wo du dir denkst, das würde ich mir wünschen für alle Streitsituationen, die ich habe?
110. K3.: 16:04: Das man nicht so schnell streitet wegen dieser einen Sache oder so. Das die anderen nicht gleich böse werden, wenn man einmal sagt „Nein, ich möchte das nicht“ oder so. Das wäre gut, würde ich sagen.
111. I.: 16:21: Okay. Also du meinst, dass die anderen mehr Rücksicht nehmen auf Entscheidungen von jemandem?
112. K3.: 16:26: Ja.
113. I.: 16:27: Okay, sehr gut. Super. Danke schön.

Anhang D: Interview 4 – Kind 4

1. I.: 0:02: Danke, dass du dir Zeit nimmst für mich. Sehr nett von dir. Dann darf ich dir noch kurz erzählen, was das Interview heute ist. Ich stelle dir ein paar Fragen und du sagst mir einfach, was du dir dazu denkst.
2. K4.: 0:13: Okay.
3. I.: 0:15: In dem Interview geht es heute um Streit. Das passiert jedem. Das kennt jeder, glaube ich, oder? Ich möchte einfach wissen von dir, was du zu bestimmten Situationen denkst oder was du davon hältst. Oder wie du glaubst, was am besten ist, wie man reagieren könnte, okay? Es gibt kein richtig oder falsch. Alles, was du sagst, kann nur richtig sein. Das Interview ist freiwillig, das weißt du auch. Passt. Hast du noch eine Frage, oder /
4. K4.: 0:44: Nein.
5. I.: 0:44: Gut. Dann beginne ich mal ganz einfach: Wie alt bist du?
6. K4.: 0:49: Neun.
7. I.: 0:50: In welche Klasse gehst du?
8. K4.: 0:53: XX
9. I.: 0:54: Und wohnen bei dir zuhause noch andere Personen außer dir?
10. K4.: 0:59: Meine Eltern und mein Geschwisterkind.
11. I.: 01:00: Dein Geschwisterkind. Wie alt ist dein Geschwisterkind?
12. K4.: 01:03: XX
13. I.: 01:05: Was würdest du sagen, was verstehst du unter einem Streit? (...) Was ist das für dich, wenn du das jetzt jemandem erklären musst? Der nicht weiß, was das Wort bedeutet.
14. K4.: 1:31: Naja, das weiß eigentlich jeder, aber ich würde sagen, Streiten beginnt so: zum Beispiel beim Fußball, der eine wurde gefoult, dann sagen die anderen „Nein, das war eigentlich kein Foul“, dann beginnen sie zu streiten und dann schubsen sie sich und so weiter und dann ist es ein Streit.
15. I.: 01:56: Okay, und was ist der Kern von dem Ganzen? Um was geht es da eigentlich?
16. K4.: 02:06: Wer Recht hat.
17. I.: 02:07: Wer Recht hat. Aha, okay. Gut, und dann überlegen wir uns jetzt zwei Personen, okay? Du darfst dir zwei Namen aussuchen. Wie heißen die zwei?
18. K4.: 02:27: Irgendwelche, oder?
19. I.: 02:28: Irgendwelche.
20. K4.: 02:29: Okay. Florian und Lukas, weil die streiten sehr viel.
21. I.: 02:34: Florian und Lukas, okay. Und jetzt stellen wir uns vor, Florian und Lukas haben schon einen Streit miteinander. Was glaubst du, was könnte da passiert sein? Wieso ist der Streit entstanden?
22. K4.: 02:47: Das Florian und Lukas ein Spiel gespielt haben mit anderen und dann hat Lukas Florian etwas vorgeworfen und dann hat Florian gesagt: „Das stimmt nicht.“ und dann hat

Lukas den Florian getreten und dann hat Florian den Lukas geschubst und dann ist es eskaliert.

23. I.: 03:22: Oh, wow, okay. Jetzt würde ich nochmal fragen, hat Florian was gemacht oder nicht?
24. K4.: 03:30: Florian hat gesagt: „Das stimmt nicht.“. Und Lukas hat ihn dann halt so geschubst und Florian ihn dann zurück. Und dann sind die halt ausgerastet.
25. I.: 03:44: Und hatte Florian recht mit dem „Das stimmt nicht.“?
26. K4.: 03:48: Das weiß ich nicht.
27. I.: 03:49: Okay, das wissen wir nicht. Gut. Und was glaubst du, welche Gefühle haben die beiden da in diesem Streit?
28. K4.: 03:57: Ein wütendes.
29. I.: 03:58 Wütend? Okay. Und ist hier das Gefühl durchgehend gleich? Oder verändert sich das?
30. K4.: 04:06: Verändert sich.
31. I.: 04:07: Wie verändert sich das?
32. K4.: 04:09: Weil man wird dann aggressiver und aggressiver und ja.
33. I.: 04:17: Das heißt, es wird immer mehr, meinst du? Okay. Und was hältst du von diesem Gefühl? Persönlich jetzt?
34. K4.: 04:26: Naja, eigentlich ist es dumm, weil dann ist einem ganz heiß – weil ich streite eigentlich auch – und dann wird einem ganz heiß und man ist rot im Gesicht, also ich, und ja. Dann kann man sich nicht ruhig hinsetzen, weil man halt, ja /
35. I.: 04:54: So viel Aufregung spürt, meinst du? Okay. Gut, dann stellen wir uns vor, Lukas und Florian, die haben jetzt noch keinen Streit, aber die wollen sich miteinander treffen. Und die haben sich verabredet und als es so weit ist, hat jeder eine eigene Idee, was sie miteinander machen können, aber jeder findet jetzt die Idee vom anderen voll blöd. Wie könnten die das lösen?
36. K4.: 05:20: Sie könnten einfach die beiden Ideen irgendwie zusammenmischen. Oder sie könnten einfach eine andere nehmen. Oder Schere, Stein, Papier machen.
37. I.: 05:40: Okay. Würdest du das schaffen, mit jemand anderem?
38. K4.: 05:44: Ja, aber /
39. I.: 05:46: Ja? Also das, was du gerade vorgeschlagen hast, das würdest du auch so machen zum Beispiel?
40. K4.: 05:54: Ja.
41. I.: 05:54: Okay, gut. Und wenn jetzt jemand anderer, jemand Dritter, den wir noch nicht kennen, diesen Streit zwischen Lukas und Florian sieht, glaubst du, kann diese dritte Person dann helfen?
42. K4.: 06:08: Mhm.
43. I.: 06:09: Ja? Wie denn, oder was glaubst du, was muss da passieren?

44. K4.: 06:14: Zum Beispiel, wenn sie sich schlagen, dann kommt der / Zum Beispiel, der Alex war jetzt draußen und war irgendwo und dann kommt er. Und dann / Aber Alex würde Florian glaube ich helfen. Dann müssen wir irgendwen fremden nehmen. Den Karl.
45. I.: 06:49: Den Karl, okay.
46. K4.: 06:50: Und der kommt dann und gibt sie auseinander und /
47. I.: 07:04: Okay, also du meinst, ein Fremder würde das schaffen?
48. K4.: 07:07: Naja, schon.
49. I.: 07:10: Ja, okay. Aber Alex zum Beispiel nicht, der ja ein Freund ist.
50. K4.: 07:14: Ja.
51. I.: 07:15: Weil der Partei ergreifen würde, hast du vorhin gemeint, oder? Er würde zum Florian halten.
52. K4.: 07:20: Ja, wahrscheinlich.
53. I.: 07:24: Weil er mit Florian besser befreundet ist oder warum?
54. K4.: 07:28: Ja, weil er mit Florian besser befreundet ist und (...) weil Lukas den Florian öfters nervt.
55. I.: 07:42: Du meinst, weil Alex schon weiß, dass das wahrscheinlich so war, dass Florian nichts gemacht hat und Lukas schon?
56. K4.: 07:48: Ja. Er fragt dann „Was ist los?“ Und dann /
57. I.: 07:55: Und glaubst du, wenn Alex erkennen würde, dass die Situation ganz eindeutig so war, dass Florian Lukas Unrecht getan hat. Würde er das erkennen oder glaubst du nicht?
58. K4.: 08:09: Ich glaube schon.
59. I.: 08:13: Das heißt, es macht für dich einen Unterschied, ob das jetzt eine fremde Person ist oder ein Freund, der da hilft, weil beim Freund die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass er Partei ergreift? Okay, was würdest du jetzt davon halten, wenn zum Beispiel Lukas und Florian sich am Anfang nur verbal streiten, also nur wörtlich, und dann beginnt einer von beiden körperlich zu werden, zu schubsen, zu treten. Was hältst du von dem? (...) Was ist deine Meinung dazu?
60. K4.: 08:44: Also so beginnts im Fußballkäfig. Und ja /
61. I.: 09:02: Was hältst du davon? Was ist deine Meinung dazu, zu diesem körperlich werden? Ganz persönlich.
62. K4.: 09:09: Das das ein Streit ist
63. I.: 09:12: Ein Streit. Und das ist okay oder gehört dazu oder ist eigentlich voll blöd? Was ist deine Meinung dazu?
64. K4.: 09:20: Irgendwie gehört es dazu, aber es ist auch blöd
65. I.: 09:24: Okay. Und ist dir das schon mal passiert, dass du körperlich geworden bist? Und warum war das da so?
66. K4.: 09:41: Ah ja, da war das so, dass der Albert, der Kemal und, keine Ahnung, der Hector, die haben halt gespielt. Und die haben halt gespielt, dass ich der Böse bin. Das habe ich am Anfang mitgespielt, dann wollte ich nicht mehr spielen. Dann in der nächsten Pause sind sie

zu mir gekommen und haben sich dann auf alle vier gestellt und haben so getan, als würden sie bellen und sind auf mich zugegangen und so. Und dann bin ich halt aggressiv geworden, weil sie es in der nächsten Pause dann wieder gemacht haben. Und ja /

67. I.: 10:29: Und dann hast du zu schubsen begonnen, oder /
68. K4.: 10:31: Nein, dann habe ich sie in den Schwitzkasten genommen. Und dann hatte ich den Kemal. Den nimmt man so bei den Armen und setzt sich auf den Bauch, dann kann er eigentlich nichts machen. Dann ist noch jemand hergekommen. Den habe ich, ich glaube das war Hector, den habe ich dann auf den Kemal gelegt und mich draufgesetzt und dann war aber Albert da und dann konnte ich halt nichts mehr machen.
69. I.: 11:24: Aber du hast es gemacht, weil du so aufgewühlt warst, weil die nicht aufgehört haben mit dem Spiel, zu dem du schon gesagt hast, du willst nicht mehr?
70. K4.: 11:30: Mhm.
71. I.: 11:35: Das heißt, du meinst körperlich werden beginnt erst ab einer gewissen Stufe von Wut. Oder schon früher? Kann das gleich am Anfang auch sein?
72. K4.: 11:44: Schon, aber meistens nicht.
73. I.: 11:50: Und wenn du jetzt zum Beispiel in einer Streitsituation merkst, dass du eigentlich gerade Unrecht hast. Sagen wir zum Beispiel Lukas und Florian, die haben ja vorher diskutiert über das, was sie gemeinsam machen wollen. Und jetzt kommt der eine drauf, dass das, was der andere sagt, eigentlich eh voll gut ist und er selbst Unrecht hat. Was könnte man da machen?
74. K4.: 12:20: Sagen, er hatte Recht.
75. I.: 12:23: Hast du das schon mal geschafft?
76. K4.: 12:26: Ja, aber / Aber ist meistens nicht so.
77. I.: 12:35: Du meinst, du hast immer recht?
78. K4.: 12:36: Nein, aber dann geht es den beiden ja nicht mehr darum, sondern weil sie dann halt wütend sind und schlagen und so.
79. I.: Ach so, du meinst, wenn es schon so eskaliert ist, dann kann man das nicht mehr?
80. K4.: 12:50: Ja, dann geht es ihnen ja eigentlich nicht mehr darum, was da passiert ist. (...) Und so /
81. I.: 12:57: Okay, sondern um was geht es denn sonst?
82. K4.: 13:00: Ja, einfach, dass sie den anderen schlagen wollen, weil er sie geschlagen hat und dann schlagen sie wieder, weil er sie geschlagen hat.
83. I.: 13:07: Aso du meinst, das Entstehungsthema wird dann abgetauscht durch dieses, „Aber der hat zuerst geschlagen.“?
84. K4.: 13:16: Mhm.
85. I.: 13:20: Was glaubst du, was ist das Wichtigste überhaupt, damit man einen Streit wieder lösen kann?
86. K4.: 13:34: Man hört auf zu schlagen.

87. I.: 13:35: Man hört auf zu schlagen. Das ist das Wichtigste?
88. K4.: 13:39: Ja.
89. I.: 13:41: Was kann man denn dann machen, wenn man aufhört zu schlagen? Wie würde das funktionieren?
90. K4.: 13:54: Man hört auf zu schlagen, geht weg. Wenn er dir nicht nach geht, dann (...) geht er dir halt nicht nach und danach kommst du und entschuldigst dich. Zum Beispiel so ist das beim Florian und mir auch. Wir streiten, dann machen wir 10 Minuten nichts und dann ist es fertig. Dann sind wir halt wieder Freunde.
91. I.: 14:27: Und geht da immer jemand entschuldigen?
92. K4.: 14:30: Meistens. Oder wir machen einfach was miteinander und vergessen es.
93. I.: 14:36: Okay, einfach „Schwamm drüber.“ quasi?
94. K4.: 14:37: Ja.
95. I.: 14:38: Okay. Und kennst du bestimmte Strategien, Wege oder Möglichkeiten für dich, dass ein Streit gar nicht erst entsteht? Also wenn du schon merkst, da fängt es zu brodeln an, (...) kannst du das noch irgendwie verhindern? (...) Fällt dir nichts ein? Ist okay. Oder weißt du von einer Situation, wo du dir denkst, das ist haarscharf an einem Streit vorbeigegangen, aber den konnte ich gerade noch abwenden?
96. K4.: 15:18: Bei mir oder bei wem Anderen?
97. I.: 15:20: Bei dir oder bei wem Anderen, du kannst erzählen, was dir entfällt.
98. K4.: 15:33: Gestern, glaube ich, war das. Aber ich weiß es nicht. Ah ja, beim Hector und beim Lukas. Die haben dann nicht begonnen zu schlagen. Lukas hat gesagt, Hector spielt zu aggressiv und Hector hat gesagt, dass Lukas zu hart rein geht und dann wurde Lukas gefault und dann sagt Hector „Ist nichts.“, dann steht Lukas auf, also hat er wahrscheinlich noch Kraft, und schlägt den Hector und dann beginnen die zu streiten und dann kommt aber eh jemand und dann ist es vorbei.
99. I.: 16:23: Du meinst, wenn er /
100. K4.: 16:24: Ja, wenn er am Boden liegt, dann holen wir eine Lehrerin und dann beginnen die zu schlagen, bis die Lehrerin da ist, aber es geht dann eigentlich nicht weiter.
101. I.: 16:37: Das heißt, es beendet jemanden von draußen, meinst du, der nicht im Spiel drinnen ist? Okay. Und findest du Streitsituationen prinzipiell schlecht oder sind die auch gut? Oder /
102. K4.: 16:50: Es ist normal.
103. I.: 16:52: Es ist normal? Das heißt, sie sind nicht gut und nicht schlecht?
104. K4.: 16:56: Ja.
105. I.: 16:58: Was findest du da so?
106. K4.: 17:01: Ja, es ist schlecht, aber es ist irgendwie auch gut.
107. I.: 17:10: Und warum wäre es gut?
108. K4.: 17:12: Weil man halt streitet, aber wenn man dann halt zu aggressiv wird, ist es schlecht.
109. I.: 17:19: Okay, aber streiten per se ist jetzt nicht so schlecht, oder /

110. K4.: 17:23: Ja, aber wenn man dann / Wenn man am Anfang nur so streitet, dann aber schon aggressiv ist und nicht mehr über das streitet, sondern zum Schlagen beginnt und so, dann ist es eigentlich schon schlecht.
111. I.: 17:44: Und warum wäre es vorher gut?
112. K4.: 17:47: Ja, weil sie ja eigentlich nichts machen, sondern einfach nur streiten, wer recht hatte.
113. I.: 17:54: Okay, du meinst es ausdiskutieren, oder /
114. K4.: 17:56: Mhm.
115. I.: 17: 58: Danke, das waren jetzt schon voll viele Informationen. Wenn du jetzt an unser Gespräch zurückdenkst, was wir jetzt gerade hatten, und du könntest einen Wunsch äußern, was würdest du dir wünschen in Bezug auf Streit? Was wäre dein Wunsch?
116. K4.: 18:23: Das die Leute beim Fußball nicht gleich ausrasten.
117. I.: 18:26: Okay, also die Konflikte sind meistens im Fußballkäfig bei dir?
118. K4.: 18:29: Ja.
119. I.: 18:30: Und da hättest du gerne, dass die ein bisschen /
120. K4.: 18:33: Naja, nicht eigentlich bei mir, sondern bei den anderen. Und dann eskaliert es halt und dann kann man nicht mehr spielen. Und ja /
121. I.: 18:44: Okay, du meinst, du würdest dir wünschen, dass die anderen weniger Konflikte haben?
122. K4.: 18:48: Ja, und ich auch.
123. I.: 18:51: Cool. Danke schön. Magst du noch was sagen? Fällt dir noch was ein?
124. K4.: 18:56: Eigentlich fällt mir nichts ein.
125. I.: 18:58: Passt. In Ordnung.

Anhang E: Quellenangabe Kategorien

Definition Konflikt	
Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen	Glasl, 2017, S. 23-24
Verletzung	Pfennigschmidt, 2022, S. 19
Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt	Pfennigschmidt, 2022, S. 203 Glasl, 2017, S. 22
Erkennt Konflikte als Lernchancen an	Glasl, 2015, S. 11
Emotionen	
Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen	Glasl, 2015, S. 11
Wut	Glasl, 2017, S. 96
Traurigkeit	Jenni, 2021, Kap. 5.5.3
Enttäuschung	Jenni, 2021, Kap. 5.5.3
Scham	Jenni, 2021, Kap. 5.5.3
Konfliktlösung	
Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten	Pfennigschmidt, 2022, S. 202
Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen	Glasl, 2015, S. 9
Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden	Glasl, 2015, S. 11
Unrechte Handlung kann zugegeben werden	Glasl, 2015, S. 11
Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird	Glasl, 2015, S.27
Verantwortung für Handeln wird übernommen	Glasl, 2015, S.32-33
Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können	Glas, 2017, S. 10
Konfliktvermeidung	
Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen	Glas, 2017, S.10
Offen für die Anliegen der Gegenseite	Glasl, 2015, S. 11
Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden	Glasl, 2015, S. 11
Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können	Glasl, 2017, S. 10
Hilfe von außen	
Eskalationsstufen erkennen können	Glasl, 2017, S. 96
Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist	Glas, 2017, S. 10, 96
Erkennen von unparteiischer Hilfe und parteiischer Hilfe	Glas, 2017, S. 96

Anhang F: Kodierleitfaden

Kategorie	Ankerbeispiel
Definition Konflikt	
Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen	Naja, das weiß eigentlich jeder, aber ich würde sagen, Streiten beginnt so: zum Beispiel beim Fußball, der eine wurde gefoult, dann sagen die anderen „Nein, das war eigentlich kein Foul“, dann beginnen sie zu streiten und dann schubsen sie sich und so weiter und dann ist es ein Streit. (Interview 4, Absatz 14)
Verletzung	Ich finde das eben nicht gut, weil du verletzt eben auch den anderen schon beim Streiten, also die Gefühle und dann muss man es nicht auch noch körperlich fühlen. (Interview 1, Absatz 80)
Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt	Der andere glaubt dann genau das gleiche und dann diskutierten sie und dann entsteht ein Streit. (Interview 3, Absatz 32)
Erkennt Konflikte als Lernchancen an	Ja, weil Streit halt nichts Gutes ist (...) aber manchmal vielleicht schon, weil man dann lernt, sich zu vertragen. (Interview 2, Absatz 90)
Emotionen	
Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen.	Und dann sagt Tom halt „Das ist ur gemein, das ist unfair.“ (Interview 2, Absatz 26)
Wut	Man ist so wütend. Man will die Person am liebsten würgen und am Boden schmeißen und treten. (Interview 2, Absatz 74)
Traurigkeit	Ich wäre traurig, dass die Puppe kaputt gegangen ist (Interview 3, Absatz 46)
Enttäuschung	Naja, nicht eigentlich bei mir, sondern bei den anderen. Und dann eskaliert es halt und dann kann man nicht mehr spielen. (Interview 4, Absatz 120)
Schuld	Manchmal auch Schuldbewusstsein. (Interview 2, Absatz 30)
Konfliktlösung	
Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten	Es ist wichtig, dass beide Personen sich vertragen wollen, wenn nur einer sich vertragen will, dann geht das nicht gut, nein. (Interview 2, Absatz 78)
Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen	Das sie jetzt zum Beispiel sagen würden, sie haben eine halbe Stunde Zeit als Verabredung und sie machen 15 Minuten so, wie die eine das vorgeschlagen hat und 15 Minuten wie die andere es wollte. (Interview 1, Absatz 54)
Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden	zum Beispiel beim Abendessen: es will Pizza ich will Nudeln dann sag / (Interview 1, Absatz 52)
Unrechte Handlung kann zugegeben werden	Und wenn sie sich auch – zum Beispiel ich und meine Freundin – beruhigt hat, gehe ich dort wieder hin (...) und dann sage ich ihr „Ja, ich habe jetzt darüber nachgedacht und ich glaube, du hast wirklich recht. Entschuldigung.“ und dann sagt sie

	„Entschuldigung.“ und dann ist einfach alles gut. (Interview 1, Absatz 88)
Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird	Weil wenn da noch so eine ur starke Wut drinnen ist, dann kann man irgendwie gerade nicht so ordentlich zuhören und so, finde ich. (Interview 1, Absatz 98)
Verantwortung für Handeln wird übernommen	Und dann am Abend, so eine Stunde oder so später, habe ich dann gesagt „Ja okay, ich glaube ich war es doch, Entschuldigung.“ (Interview 1, Absatz 92)
Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können	Also ich mache das dann immer so mit Schnick, Schnack, Schnuck oder lasse mal einfach jemanden vor, weil ich mir gedacht habe, wenn wir es dieses Mal sowieso nicht schaffen und wir uns eben auf diesen Vorschlag konzentrieren, können wir ja meinen nächstes Mal machen. (Interview 1, Absatz 56)
Konflikte abwenden	
Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen	Also, wenn ich da schon so langsam sehe, dass sich so ein Streit anbahnt, dann tue ich ein bisschen probieren von dem Thema abzulenken, weil da / Wenn es bei dieser Person nicht klappt, (...) tue ich mir irgendwas ausdenken „Ja okay, ich gehe jetzt lieber.“ und so sage zum Beispiel „Komm, wir gehen dorthin.“ oder „Ich habe gerade Durst.“ und so, das verwende ich auch oft, dass da jetzt nicht etwas ausartet, ein Streit. (Interview 1, Absatz 100)
Offen für die Anliegen der Gegenseite	
Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden	Gebe ich zum Beispiel nach „Okay, heute gibt es Pizza, aber dafür gibt es morgen Nudeln.“ und dann sagt mein Geschwisterkind „Passt, okay.“, das ist dann (Interview 2, Absatz 52)
Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können	Ja, glaube schon, wenn sie sich jetzt zum Beispiel gegenseitig die ganze Zeit anschreien, könnte sie sagen „Stopp!“ und dann sich zum Beispiel die Geschichte von der einen anhören und dann von der anderen und dann könnten sie zu dritt vielleicht eine Lösung finden. (Interview 1, Absatz 58)
Hilfe von außen	
Eskalationsstufen erkennen können	Das Florian und Lukas ein Spiel gespielt haben mit anderen und dann hat Lukas Florian etwas vorgeworfen und dann hat Florian gesagt: „Das stimmt nicht.“ und dann hat Lukas den Florian getreten und dann hat Florian den Lukas geschubst und dann ist es eskaliert. (Interview 4, Absatz 22)
Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist	Sie sollte sich schon einmischen, bevor es außer Kontrolle gerät. (Interview 1, Absatz 60)
Erkennen der Wichtigkeit von unparteiischer Hilfe	I.: Weil der Partei ergreifen würde, hast du vorhin gemeint, oder? Er würde zum Florian halten. K4.: Ja, wahrscheinlich. (Interview 4, Absatz 51-52)

Anhang G: Auswertung Interview mit Kind 1/weiblich

Code 1: Definition Konflikt

C 1.1: Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen

Absatz	Text
28.	Also, dass man nicht die gleiche Meinung hat und gerade etwas zum Beispiel will, was der andere nicht will.

C 1.2: Verletzung

Absatz	Text
80.	Ich finde das eben nicht gut, weil du verletzt eben auch den anderen schon beim Streiten, also die Gefühle und dann muss man es nicht auch noch körperlich fühlen.

C 1.3: Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt

Absatz	Text
78.	Ja, ob das jetzt so ein einfacher Streit von denen ist oder schon so ein heftiger Streit

C 1.4: Erkennt Konflikte als Lernchancen an

Absatz	Text
106.	Ja, sie können etwas Gutes bringen manchmal, finde ich
108.	Weil, ja, dann wäre mein Geschwisterkind glücklich und ich wäre glücklich und dann sind wir eben beide wieder glücklich.

Code 2: Emotionen

C 2.1: Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen.

Absatz	Text

C 2.2: Wut

Absatz	Text
42.	Da fühlt man sich eben anders im Körper, so ein bisschen heißer.
42.	Und man gerade so laut schreien könnte, dass Leute dich auch wieder zurück anschreien könnten, weil man das irgendwie rauslassen will und gerade nicht weiß wie.

C 2.3: Traurigkeit

Absatz	Text

C 2.4: Enttäuschung

Absatz	Text

C 2.5: Schuld

Absatz	Text

Code 3: Konfliktlösung

C 3.1: Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten

Absatz	Text
94.	Dass sich mal beide Parteien beruhigen und probieren eine Lösung zu suchen.

C 3.2: Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen

Absatz	Text
54.	Das sie jetzt zum Beispiel sagen würden, sie haben eine halbe Stunde Zeit als Verabredung und sie machen 15 Minuten so, wie die eine das vorgeschlagen hat und 15 Minuten wie die andere es wollte.

C 3.3: Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden

Absatz	Text
84.	Mein Problem ist, ich konnte da noch nicht so gut reden, also musste mein Geschwisterkind mal hauptsächlich erzählen aber ich habe es auf meine Art probiert, auch zu erklären.

C 3.4: Unrechte Handlung kann zugegeben werden

Absatz	Text
88.	Und wenn sie sich auch – zum Beispiel ich und meine Freundin – beruhigt hat, gehe ich dort wieder hin (...) und dann sage ich ihr „Ja, ich habe jetzt darüber nachgedacht und ich glaube, du hast wirklich recht. Entschuldigung.“ und dann sagt sie „Entschuldigung.“ und dann ist einfach alles gut.

C 3.5: Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird

Absatz	Text
98.	Weil wenn da noch so eine ur starke Wut drinnen ist, dann kann man irgendwie gerade nicht so ordentlich zuhören und so, finde ich.

C 3.6: Verantwortung für Handeln wird übernommen

Absatz	Text
92.	Und dann am Abend, so eine Stunde oder so später, habe ich dann gesagt „Ja okay, ich glaube ich war es doch, Entschuldigung.“

C 3.7: Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können

Absatz	Text
94.	Wenn es zum Beispiel heißt „Ich will gerade das Spielzeug.“, „Aber ich auch.“, dann könnte man sagen: „Wir haben jetzt noch 10 Minuten bevor Schulschluss“ –zum Beispiel – „ist, du kriegst die 5 Minuten und ich spiele währenddessen die 5 Minuten, dann können wir ja wieder tauschen.“ Oder wir spielen damit zusammen
88.	Ich glaub ich würde dann erst mal probieren aus diesem Streit rauszugehen, also das ich weggehe von ihr und mal kurz Abstand suche
56.	Also ich mache das dann immer so mit Schnick, Schnack, Schnuck oder lasse mal einfach jemanden vor, weil ich mir gedacht habe, wenn wir es dieses Mal sowieso nicht schaffen und wir uns eben auf diesen Vorschlag konzentrieren, können wir ja meinen nächstes Mal machen.

Code 4: Konflikt abwenden

C 4.1: Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen

Absatz	Text
100.	Also, wenn ich da schon so langsam sehe, dass sich so ein Streit anbahnt, dann tue ich ein bisschen probieren von dem Thema abzulenken, weil da / Wenn es bei dieser Person nicht klappt, (...) tue ich mir irgendwas ausdenken „Ja okay, ich gehe jetzt lieber.“ und so sage zum Beispiel „Komm, wir gehen dorthin.“ oder „Ich habe gerade Durst.“ und so, das verwende ich auch oft, dass da jetzt nicht etwas ausartet, ein Streit.

C 4.2: Offen für die Anliegen der Gegenseite

Absatz	Text
108.	Und dann (...) habe ich eben so probiert zu sagen (...) „Wir können Pizza essen, aber können wir uns so Backofen-Pizza machen?“.

C 4.3: Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden

Absatz	Text
102.	Und ich habe mir gedacht na gut, dann frag / Dann gehe ich einfach zu Mama und frage sie, ob ich ihr Handy mir zum Beispiel nehmen darf, weil meine Sendung konnte ich mir immer anschauen und das von meinem Geschwisterkind war so eine komische Serie, was ich nicht verstanden hab.

C 4.4: Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können

Absatz	Text
58.	Ja, glaube schon, wenn sie sich jetzt zum Beispiel gegenseitig die ganze Zeit anschreien, könnte sie sagen „Stopp!“ und dann sich zum Beispiel die Geschichte von der einen anhören und dann von der anderen und dann könnten sie zu dritt vielleicht eine Lösung finden.

Code 5: Hilfe von außen

C 5.1: Eskalationsstufen erkennen können

Absatz	Text
60.	Zum Beispiel: manche Leute streiten sich ja so lange bis sie sich gegenseitig schlagen irgendwann mal.
116.	Das beide Personen nicht gleich so hoch auf die höchste Stärke der Wut gehen, sondern erstmal nur ein bisschen wütend sind und nicht gleich so ausflippen, so, dass die andere Person nichts mehr dagegen sagen kann.

C 5.2: Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist

Absatz	Text
60.	Sie sollte sich schon einmischen, bevor es außer Kontrolle gerät.

C 5.3: Erkennen der Wichtigkeit von unparteiischer Hilfe

Absatz	Text
64.	Wenn jetzt zum Beispiel die andere, die dritte Person, zum Beispiel Emily mehr mag als Anna, könnte es sein, dass sie sie bevorzugt.

Anhang H: Auswertung Interview mit Kind 2/männlich

Code 1: Definition Konflikt

C 1.1: Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen

Absatz	Text
20.	Einfach „Wieso hast du das gemacht?“, „Wieso tust du das?“, „Wieso?“, Blablabla.

C 1.2: Verletzung

Absatz	Text

C 1.3: Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt

Absatz	Text
18.	Dass ist dann wie / Da beginnt dann schon halbwegs ein Streit, aber der echte Streit ist, wenn wir dann / Aber eigentlich sind es eh immer nur unnötige Streits.

C 1.4: Erkennt Konflikte als Lernchancen an

Absatz	Text
90.	Ja, weil Streit halt nichts Gutes ist (...) aber manchmal vielleicht schon, weil man dann lernt, sich zu vertragen.

Code 2: Emotionen

C 2.1: Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen.

Absatz	Text
26.	Und dann sagt Tom halt „Das ist ur gemein, das ist unfair.“

C 2.2: Wut

Absatz	Text
30.	Wut auf jeden Fall.
70.	Es ist nicht so gut, aber ich kenne das, manchmal rastet man einfach aus und dann kann man nicht einfach
74.	Man ist so wütend. Man will die Person am liebsten würgen und am Boden schmeißen und treten.

C 2.3: Schuld

Absatz	Text
30.	Manchmal auch Schuldbewusstsein.

C 2.4: Enttäuschung

Absatz	Text

C 2.5: Schuld

Absatz	Text

Code 3: Konfliktlösung

C 3.1: Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten

Absatz	Text
78.	Es ist wichtig, dass beide Personen sich vertragen wollen, wenn nur einer sich vertragen will, dann geht das nicht gut, nein.

C 3.2: Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen

Absatz	Text

C 3.3: Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden

Absatz	Text
52.	zum Beispiel beim Abendessen: es will Pizza ich will Nudeln dann sag /

C 3.4: Unrechte Handlung kann zugegeben werden

Absatz	Text
40.	Ich glaube ja
32.	Weil der eine dann einsieht, ja okay, das habe ich dann falsch gemacht. Ich sollte mich bei ihm entschuldigen.

C 3.5: Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird

Absatz	Text
70.	Dann kann man seinen Körper nicht mehr kontrollieren, dann ist das halt so.

C 3.6: Verantwortung für Handeln wird übernommen

Absatz	Text
48.	Hängt davon ab, (...) wie lange der Streit dauert, wie schlimm der Streit ist, oder ob man dann wieder sagt „Ja, okay, ich habe etwas Falsches gemacht, tut mir leid, sorry, ich gebe dir jetzt oder ich kaufe dir jetzt ein Eis als Gegenleistung.“, dann würde ich eigentlich schon zufrieden sein und nicht mehr wütend sein.

32.	Und ihm als Gegenleistung das oder das geben.
-----	---

C 3.7: Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können

Absatz	Text
56.	Dann werde ich immer so wütend und sage „Ja okay, dann gibt es halt heute Pizza und dafür morgen aber Nudeln!“.
84.	Dass man einfach nachgibt.
84.	Oder zum Beispiel, wenn jetzt einer / Wenn jemand dich nervt, solltest du einfach weggehen und nicht zurücknerven oder zurückschlagen.

Code 4: Konflikt abwenden

C 4.1: Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen

Absatz	Text

C 4.2: Offen für die Anliegen der Gegenseite

Absatz	Text
52.	Gebe ich zum Beispiel nach „Okay, heute gibt es Pizza, aber dafür gibt es morgen Nudeln.“ und dann sagt mein Geschwisterkind „Passt, okay.“, das ist dann /

C 4.3: Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden

Absatz	Text
52.	Gebe ich zum Beispiel nach „Okay, heute gibt es Pizza, aber dafür gibt es morgen Nudeln.“ und dann sagt mein Geschwisterkind „Passt, okay.“, das ist dann
84.	Dass man einfach nachgibt.

C 4.4: Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können

Absatz	Text
57.	I.: Aha, das heißt, du steckst dann schon lieber zurück?
58.	K2.: Oder mein Geschwisterkind sagt das halt.
78.	Aber wenn beide merken „Okay, ich habe da was falsch gemacht, ich sollte ihn nicht schlagen.“ und dann der andere „Ja, okay, ich sollte ihn nicht zurückschlagen.“, ja, dann kann man sich wieder gut vertragen, entschuldigt man sich eben.

Code 5: Hilfe von außen

C 5.1: Eskalationsstufen erkennen können

Absatz	Text
20.	Ich würde ihm sagen, dass sich zwei Leute dann anschreien und vielleicht sogar eine Prügelei ausbricht

20.	Oder ein einfacher Streit.
-----	----------------------------

C 5.2: Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist

Absatz	Text

C 5.3: Erkennen von unparteiischer Hilfe und parteiischer Hilfe

Absatz	Text
62.	Wenn das schon eine Person ist, die den beiden Jungen nahesteht, dann würde ich sagen, ja. Wenn es zum Beispiel jetzt bei mir / Ich habe einen Streit mit Aaron und dann mischt sich plötzlich Sadie ein, dann werde ich schon wütend und sage: „Misch dich nicht ein.“

Anhang I: Auswertung Interview mit Kind 3/weiblich

Code 1: Definition Konflikt

C 1.1: Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen

Absatz	Text
32.	Also wenn einer das meint und der andere das andere und dann glaubt der eine, seins ist richtig und nicht das von dem anderen.

C 1.2: Verletzung

Absatz	Text

C 1.3: Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt

Absatz	Text
32.	Der andere glaubt dann genau das gleiche und dann diskutierten sie und dann entsteht ein Streit.

C 1.4: Erkennt Konflikte als Lernchancen an

Absatz	Text

Code 2: Emotionen

C 2.1: Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen.

Absatz	Text

C 2.2: Wut

Absatz	Text
46.	und wäre wütend auf Julia, das sie sie auch

C 2.3: Traurigkeit

Absatz	Text
46.	Ich wäre traurig, dass die Puppe kaputt gegangen ist

C 2.4: Enttäuschung

Absatz	Text

C 2.5: Schuld

Absatz	Text

Code 3: Konfliktlösung

C 3.1: Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten

Absatz	Text

C 3.2: Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen

Absatz	Text
64.	Er könnte sagen „Hört auf zu streiten, was ist los?“ und dann könnten sie es ihm sagen und dann könnten sie zu dritt eine Lösung finden oder sie suchen sich was anderes aus, was sie dann spielen könnten.

C 3.3: Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden

Absatz	Text

C 3.4: Unrechte Handlung kann zugegeben werden

Absatz	Text
96.	Dann wollte ich das auch haben und hab es halt auch in die Hand genommen und dann hat sie gesagt: „Ihr gebt das zurück, ich hatte das zuerst.“ und dann habe ich gesagt: „Aber ich hatte es zuerst.“ und dann habe ich es ihr aber wieder gegeben, weil ich es nicht zuerst hatte.
88.	Das Kind das Unrecht hatte, sollte zuerst sagen „Ja ok, du hattest recht. Ich hatte sie nicht zuerst, sondern du hattest sie zuerst und du darfst damit zuerst spielen.“.

C 3.5: Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird

Absatz	Text

C 3.6: Verantwortung für Handeln wird übernommen

Absatz	Text
96.	Dann wollte ich das auch haben und hab es halt auch in die Hand genommen und dann hat sie gesagt: „Ihr gebt das zurück, ich hatte das zuerst.“ und dann habe ich gesagt: „Aber ich hatte es zuerst.“ und dann habe ich es ihr aber wieder gegeben, weil ich es nicht zuerst hatte.

C 3.7: Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können

Absatz	Text
46.	Das sie sie mir weggenommen hat, weil man hätte sich ja abwechselnd können. Einmal spielt die eine mit ihr und einmal die andere.
49.	I.: Okay, und verändern sich diese Gefühle oder sind die die ganze Zeit gleich?
50.	K3.: Sie verändern sich, weil ich glaube, am nächsten Tag ist dann eh alles wieder gut.
51.	I.: Aha, okay. Auch wenn sie sich dazwischen nicht gesprochen haben, wäre am nächsten Tag wieder alles gut?
52.	K3.: Ja, das ist bei / Das ist eigentlich fast immer so.
54.	Sie könnten erstmal die Idee von Julia machen und dann die Idee von Laura.
58.	Man könnte Schere, Stein, Papier spielen.

Code 4: Konflikt abwenden

C 4.1: Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen

Absatz	Text

C 4.2: Offen für die Anliegen der Gegenseite

Absatz	Text

C 4.3: Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden

Absatz	Text
100	Also, das man nachgibt und sagt „Ja, du kannst das machen und ich warte einfach, bis du fertig damit bist.“ und dann gibt einmal der nach und dann der andere, damit es nicht immer der Eine ist.

C 4.4: Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können

Absatz	Text
54.	Sie könnten erstmal die Idee von Julia machen und dann die Idee von Laura.
58.	Man könnte Schere, Stein, Papier spielen.
70.	Dann bin ich halt hingegangen und habe gesagt „Was ist los?“ und dann haben sie es erzählt. Dann habe ich gesagt, ja, ihr könnt es doch so machen, dass einmal – ich glaube, das war beim Auswählen, wer mit wem geht – und dann habe ich gesagt „Ja, es kann auch einmal sie mit ihr gehen und zurück kann sie mit dir gehen.“.

Code 5: Hilfe von außen

C 5.1: Eskalationsstufen erkennen können

Absatz	Text

84.	Es wird schlimmer, wenn man jemanden haut, weil derjenige das nicht so schnell verzeihen wird, als wenn man nur lauter wird. Dann könnte der Streit länger werden und das verändert sich dann ein bisschen.
40.	Dass die beiden die Puppe haben wollten, aber nur eine sie bekam. Dann haben sie um sie gestritten und haben sie sich gegenseitig aus der Hand gerissen. Dann ist sie kaputt gegangen.

C 5.2: Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist

Absatz	Text

C 5.3: Erkennen von unparteiischer Hilfe und parteiischer Hilfe

Absatz	Text
74.	Und wenn es ein Freund ist, dann glaubt man ihm eher, das er da helfen könnte.

Anhang J: Auswertung Interview mit Kind 4/männlich

Code 1: Definition Konflikt

C 1.1: Gegensätzliche Interessen/ Handlungen/ Meinungen

Absatz	Text
14.	Naja, das weiß eigentlich jeder, aber ich würde sagen, Streiten beginnt so: zum Beispiel beim Fußball, der eine wurde gefoult, dann sagen die anderen „Nein, das war eigentlich kein Foul“, dann beginnen sie zu streiten und dann schubsen sie sich und so weiter und dann ist es ein Streit.
16.	Wer Recht hat.

C 1.2: Verletzung

Absatz	Text

C 1.3: Unterschied Erkennen: Meinungsverschiedenheit vs Konflikt

Absatz	Text

C 1.4: Erkennt Konflikte als Lernchancen an

Absatz	Text
110.	K4.: Ja, aber wenn man dann / Wenn man am Anfang nur so streitet, dann aber schon aggressiv ist und nicht mehr über das streitet, sondern zum Schlagen beginnt und so, dann ist es eigentlich schon schlecht.
111.	I.: Und warum wäre es vorher gut?
112.	K4.: Ja, weil sie ja eigentlich nichts machen, sondern einfach nur streiten, wer recht hatte.

Code 2: Emotionen

C 2.1: Bereitschaft Ärger und andere negative Emotionen anzusprechen.

Absatz	Text

C 2.2: Wut

Absatz	Text
28.	Ein wütendes.
34.	Naja, eigentlich ist es dumm, weil dann ist einem ganz heiß – weil ich streite eigentlich auch – und dann wird einem ganz heiß und man ist rot im Gesicht, also ich, und ja.

C 2.3: Traurigkeit

Absatz	Text

C 2.4: Enttäuschung

Absatz	Text
120.	Naja, nicht eigentlich bei mir, sondern bei den anderen. Und dann eskaliert es halt und dann kann man nicht mehr spielen.

C 2.5: Schuld

Absatz	Text

Code 3: Konfliktlösung

C 3.1: Bereitschaft Konflikt lösen zu wollen auf beiden Seiten

Absatz	Text

C 3.2: Bereitschaft Gespräch über Gegensätze und Differenzen zu führen

Absatz	Text

C 3.3: Standpunkte und Interessen können klar formuliert werden

Absatz	Text

C 3.4: Unrechte Handlung kann zugegeben werden

Absatz	Text
76.	Ja, aber / Aber ist meistens nicht so.

C 3.5: Erkennt das in Konflikten meist nicht rational gehandelt wird

Absatz	Text
82.	Ja, einfach, dass sie den anderen schlagen wollen, weil er sie geschlagen hat und dann schlagen sie wieder, weil er sie geschlagen hat.
34.	Dann kann man sich nicht ruhig hinsetzen, weil man halt, ja /

C 3.6: Verantwortung für Handeln wird übernommen

Absatz	Text

C 3.7: Wege und Mittel zur Konfliktlösung kennen und anwenden können

Absatz	Text
90.	Man hört auf zu schlagen, geht weg.
90.	danach kommst du und entschuldigst dich.

Code 4: Konflikt abwenden

C 4.1: Konflikte bei sich selbst und in der Umgebung frühzeitig erkennen

Absatz	Text

C 4.2: Offen für die Anliegen der Gegenseite

Absatz	Text

C 4.3: Nachgeben ist möglich und konnte auch schon mal umgesetzt werden

Absatz	Text

C 4.4: Methoden zum konstruktiven Austausch und Konsensschaffung nennen können

Absatz	Text
36.	Sie könnten einfach die beiden Ideen irgendwie zusammenmixen. Oder sie könnten einfach eine andere nehmen. Oder Schere, Stein, Papier machen.

Code 5: Hilfe von außen

C 5.1: Eskalationsstufen erkennen können

Absatz	Text
32.	Weil man wird dann aggressiver und aggressiver und ja.
22.	Das Florian und Lukas ein Spiel gespielt haben mit anderen und dann hat Lukas Florian etwas vorgeworfen und dann hat Florian gesagt: „Das stimmt nicht.“ und dann hat Lukas den Florian getreten und dann hat Florian den Lukas geschubst und dann ist es eskaliert.
78.	Nein, aber dann geht es den beiden ja nicht mehr darum, sondern weil sie dann halt wütend sind und schlagen und so.

C 5.2: Erkennen, wann Hilfe von außen nötig ist

Absatz	Text
100.	Ja, wenn er am Boden liegt, dann holen wir eine Lehrerin und dann beginnen die zu schlagen, bis die Lehrerin da ist, aber es geht dann eigentlich nicht weiter.

C 5.3: Erkennen von unparteiischer Hilfe und parteiischer Hilfe

Absatz	Text
44.	Aber Alex würde Florian glaube ich helfen.
44.	Dann müssen wir irgendwen fremden nehmen.
51.	I.: Weil der Partei ergreifen würde, hast du vorhin gemeint, oder? Er würde zum Florian halten.
52.	K4.: Ja, wahrscheinlich.

Anhang L: Einverständniserklärung der Eltern zum Interview

Liebe Eltern,

vielen Dank, dass Sie meinen Fragebogen ausgefüllt haben. Nun kann ich zum zweiten Schritt meiner Erhebung, den Interviews mit den Kindern, übergehen.

Ihr Kind wurde für ein Interview ausgewählt und möchte gerne mitmachen. Bei dem Interview geht es um alltägliche Streitsituationen und die Meinung Ihres Kindes zu diesen. Das Gespräch wird aufgenommen, und die Daten werden, wie auch beim Fragebogen, nicht an Dritte weitergegeben. Bitte kreuzen Sie unten an, ob Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes einverstanden sind oder nicht.

Mit freundlichen Grüßen

Melanie Siedl

- Ja, ich bin mit der Teilnahme meines Kindes an einem Interview einverstanden.
- Nein, ich bin mit der Teilnahme meines Kindes an einem Interview nicht einverstanden.

U.: _____ Wien, am

Anhang M: Vorlage Terminbestätigung für die Kinder

Liebe/r Name des Kindes,

diese Terminbestätigung soll dich an den von uns gemeinsam vereinbarten Termin für dein Interview erinnern.

Du wirst von mir...

... am **Wochentag**, den XX.XX.XXXX (Datum)...

... um ca. **Uhrzeit**...

...aus der Freizeit/Klasse abgeholt.

Wir sind spätestens um Uhrzeit fertig, so dass du pünktlich nach Hause/in den Unterricht gehen kannst.

Alles Liebe,

Melanie

Eltern-Erziehungsstil-Inventar (EEI)

Einzellizenz befristet auf 5 Jahre

Dr. Lars Satow räumt dem Lizenznehmer ein zeitlich beschränktes Nutzungsrecht für das Eltern-Erziehungsstil-Inventar als Paper-Pencil-Test und als Excel-basierten Test (im Folgenden „Test“ genannt) in der vorliegenden Version unter folgenden Lizenzbedingungen ein. Ergänzungen bedürfen der Schriftform.

1. Umfang der Nutzungsrechte

Der Test darf in der vorliegenden Version vom Lizenznehmer für gewerbliche, therapeutische und diagnostische Zwecke für einen Zeitraum von 5 Jahren eingesetzt werden. Der Zeitraum beginnt mit dem Erhalt der Testunterlagen oder des Download-Links und endet automatisch nach fünf Jahren. Der Test muss wie im Testmanual beschrieben durchgeführt und ausgewertet werden. Es dürfen pro Jahr beliebig viele Tests durchgeführt und ausgewertet werden, jedoch muss die Durchführung und Auswertung vom Lizenznehmer persönlich erfolgen. Sollen auch andere Personen als Testleiter und zur Auswertung eingesetzt werden, bedarf es einer erweiterten Lizenzvereinbarung.

2. Urheberrecht

Dr. Satow hat die alleinigen, ausschließlichen Rechte an dem Test. Die Überlassung einer Lizenz gewährt dem Lizenznehmer allein das Recht zur Nutzung des Tests in dem Umfang, der durch diese Lizenzbedingungen eingeräumt wird; alle Urheberrechte verbleiben vollständig bei Dr. Lars Satow.

3. Vermarktung

Die Vermarktung des Tests durch Bewerbung, Darstellung, Benennung, Preisgestaltung usw. obliegt dem Lizenznehmer. Der Lizenznehmer verwendet für die Vermarktung ausschließlich den Testnamen, und weder den Namen des Autors (Lars Satow) noch Zitate vom Autor.

4. Datenschutz

Der Lizenznehmer ist verantwortlich für den korrekten Umgang mit personenbezogenen Daten gemäß Bundesdatenschutzgesetz und EU-Datenschutzrichtlinie. Eine Kommunikation oder Übertragung personenbezogener Daten an Dr. Satow erfolgt nicht.

5. Gewährleistung / Haftung

Der Test wurde mit größter Sorgfalt entwickelt, jedoch können Fehler niemals ausgeschlossen werden. Der Test und die Dokumentation werden von Dr. Satow "wie sie sind" und ohne jede Gewährleistung für Funktion, Korrektheit oder Fehlerfreiheit zur Verfügung gestellt.

Dr. Satow übernimmt keine Gewähr dafür, dass der Test für die vom Lizenznehmer bestimmten Zwecke, für die der Lizenznehmer den Test einsetzen will, tauglich sind.

Der Lizenznehmer trägt die alleinige Verantwortung für Auswahl und Nutzung sowie für die damit beabsichtigten Ergebnisse.

Mit Ausnahme von vorsätzlich verursachten Schäden haftet Dr. Satow nicht für irgendeinen Schaden, der durch die Verwendung oder die Unmöglichkeit der Verwendung des Tests verursacht worden ist, insbesondere nicht für Schaden durch Nutzungsausfall, durch Funktionsuntüchtigkeit, durch falsche oder unzutreffende Ergebnisse, durch falsche oder fehlerhafte Darstellung der Aufgaben, durch falsche oder fehlerhafte Darstellung der Ergebnisse oder Schaden durch Verlust von Daten oder Testergebnissen.

Dies gilt ohne Ausnahme auch für entgangenen Geschäftsgewinn, Betriebsunterbrechungen, entgangene Geschäftsinformation oder anderen wirtschaftlichen Verlust, auch wenn Dr. Satow vorher auf die Möglichkeit eines solchen Schadens hingewiesen wurde.

6. Lizenzgebühr

Für die Dauer der Nutzung ist eine Lizenzgebühr im Voraus zu entrichten.

Anhang O: Leitfaden Interview

Begrüßung:

Hallo, danke dass du dir heute für mich Zeit nimmst. Möchtest du ein Glas Wasser haben? Als wir uns das Treffen heute ausgemacht haben, habe ich dir schon erzählt, dass ich dich heute interviewen werde. Das heißt ich stelle dir ein paar Fragen und höre dir gut zu, während du sie so ehrlich wie möglich beantwortest. Dieses Interview ist freiwillig und du darfst jederzeit sagen, wenn du doch nicht mehr mitmachen willst. Wenn du mitmachen möchtest, werde ich unser Gespräch aufnehmen, damit ich mir später deine Antworten nochmal anhören kann. Bei dem heutigen Interview geht es um das Thema Streit. Sowa passiert ja jedem von uns, Erwachsenen mit Erwachsenen, Erwachsenen mit Kind, Kind mit Kind, also mit Geschwistern, Freunden oder auch mal ganz fremden Kindern, oder Eltern mit Kind. Ich möchte von dir heute gerne wissen, was ein Streit für dich ist oder wie man in solchen Situationen reagieren könnte. Möchtest du das mit mir machen?

Hast du noch Fragen, die ich dir vorher beantworten soll?

- Individuelle Fragen beantworten.-

Dann beginnen wir jetzt mit meinen Fragen:

1. Wie alt bist du?
2. In welche Klasse gehst du?
3. Wohnen bei dir zuhause noch andere Personen, außer dir? (gibt es Geschwister, wohnen die Eltern zusammen, gibt es Großeltern/Tante/Onkel etc. im selben Haushalt)
4. Was verstehst du denn unter „Streit“? (Definition des Kindes)
5. Stellen wir uns mal zwei Personen in deinem Alter vor, die einen Streit miteinander haben. Welche Namen möchtest du den Beiden geben? Wie könnte der Streit entstanden sein und was passiert da jetzt? (Einstieg; allgemein Konflikt) Alternativ: Kannst du mir von einem Streit erzählen, den du selbst erlebt oder beobachtet hast? Wie ist der entstanden und was ist da passiert?
6. Kannst du mir sagen, welche Gefühle du während dieser Streitsituation empfinden würdest? (Emotionen)
 - a. Was denkst du darüber? (fühlt sich das Kind wohl mit den Emotionen) Hilfestellung: Findest du die Gefühle positiv oder negativ? Können sich die Gefühle verändern?
7. Stellen wir uns mal vor, die zwei (Namen) sind miteinander verabredet. Die Beiden können sich jetzt aber nicht entscheiden, was sie gemeinsam tun wollen, weil jeder die Idee vom anderen voll blöd findet. Wie könnten sie miteinander umgehen? Alternativ: Denke an eine

- Situation, in der du mit jemandem anderer Meinung warst, wie seid ihr da miteinander umgegangen? (intuitives Vorgehen; Kompromisse möglich?)
8. Und jetzt stellen wir uns vor, eine andere Person bekommt den Streit mit. Glaubst du, kann die dritte, unbeteiligte Person helfen, den Streit zu lösen? (Emotionen von anderen wahrnehmen, aber nicht übernehmen; welche Intension treibt das Kind: ich will wirklich helfen, ich will der Held sein (also für mich), ich will nur wissen was los ist, ...) Alternativ: Konntest du schon mal einen Konflikt zwischen anderen beobachten? Wenn ja, konntest du helfen den Konflikt zu lösen?
 - a. Warum sollte, deiner Meinung nach, die dritte Person versuchen zu helfen oder wäre es besser, dass sie das nicht tut?
 9. Wenn wir uns jetzt vorstellen, zwei Freunde oder Freundinnen haben so einen Streit miteinander, wie könnte denn ein andere(r) Freund(in) reagieren? (Neutralität; Abgrenzung; Ratschläge; Hilfe holen) Alternativ: Wie würdest du denn reagieren, wenn zwei Freunde/Freundinnen einen Streit miteinander haben?
 - a. Macht es einen Unterschied, ob beide Personen, die miteinander streiten, Freunde von der dritten Person sind? Alternativ: Macht es für dich einen Unterschied, ob die andere Person ein gemeinsame(r) Freund(in) ist?
 10. Was würdest du davon halten, wenn einer von den Beiden jetzt körperlich reagiert, beispielsweise zu Schubsen beginnt, weil er so unbedingt diese eine coole Sache mit seinem Freund machen wollte, der die Idee aber voll blöd findet? (können die Emotionen so reguliert werden, dass andere Wege gefunden werden?)
 11. Wie könnte man jetzt damit umgehen, wenn man in so einem Streit merkt, dass man selbst eigentlich unrecht hat? (hält das Kind es aus im Unrecht zu sein; Fehler eingestehen und zugeben) Alternativ: Wenn du in einer Streitsituation bist, dann aber merkst, dass du unrecht hast, was würdest du dann machen?
 - a. Möchtest du mir dazu ein Beispiel von dir erzählen?
 12. Was könnte denn wichtig sein, um so einen Streit überhaupt lösen zu können? (Lösungsvorschläge; Gefälligkeiten, Entschuldigung) Alternativ: Fallen dir Lösungen ein, die schon einmal von dir bei einem Streit genutzt wurden?
 13. Gibt es bestimmte Strategien oder Möglichkeiten und Wege, die man benutzen kann, um einen Streit zu vermeiden? (Hilfe holen und annehmen; Vermeidungstaktiken oder Konfrontationssuche) Alternativ: Wenn du an eine Situation denkst, in der du schon mal fast in einen Streit geraten wärst, wie konntest du oder vielleicht auch die andere Person das verhindern?

14. Findest du, dass Streitsituationen schlecht sind, oder können die auch etwas Gutes bringen? (Lernmöglichkeiten aus Konfliktsituationen erkenne)

15. Du hast mir jetzt ganz viele großartige Sachen erzählt! Wenn du über unser Gespräch jetzt nachdenkst, gibt es da etwas, was du dir wünschen würdest, in Bezug auf Streiten?

Super, jetzt konnte ich dir alle meine Frage stellen und du hast mir ganz viele wichtige Informationen gegeben. Danke schön, dass du mitgemacht hast!