

Weyers, Stefan

"Der soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören!". Wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen

Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 62-79



Quellenangabe/ Reference:

Weyers, Stefan: "Der soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören!". Wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 62-79 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-272872 - DOI: 10.25656/01:27287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-272872>

<https://doi.org/10.25656/01:27287>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Der soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören!“

Wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen

In der Schule lassen sich drei grundlegende Formen der Regelung sozialer Konflikte unterscheiden. Das „traditionelle Modell“ besteht in der „Lösung“ von Konflikten durch die einseitige Entscheidung von Lehrenden, Schulleitung oder Schulbehörde. Konfliktregelungen dieses Typs sind formal-administrativ und hierarchisch; die Schüler sind weitgehend Objekte von Entscheidungen oder Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, die von der Ermahnung bis zum Schulverweis reichen. Solche Interaktionsstrukturen beruhen nach Piaget (1986) auf unilateralem Zwang und begünstigen moralische Heteronomie. Viele Konflikte unter Kindern in- und außerhalb des Unterrichts werden allerdings nicht durch Autoritätspersonen geregelt, sondern von den Kindern selbst. Nach Piaget und Youniss (1994) ermöglichen die eher symmetrischen Interaktionen unter Gleichaltrigen Kooperation und gegenseitigen Respekt. Beobachtungen des Schulalltags zeigen jedoch, dass Kinder nicht in erster Linie gegenseitige kooperative Strategien verwenden, um Konflikte zu regeln. Häufiger sind einseitige selbstbezogene Strategien wie Gewalt, Drohung und Missachtung (Krappmann/Oswald 1995, S. 87 ff.). Von beiden Seiten akzeptierte Konfliktlösungen sind umso wahrscheinlicher, je enger die Beziehung zwischen den Kindern ist: Freunde erreichen viel häufiger einvernehmliche Lösungen als nicht befreundete Kinder. Nicht die Gleichaltrigengruppe per se, sondern die *Freundschaft* unter Gleichaltrigen bietet also günstige Entwicklungsbedingungen und ist die Basis für Kooperation (vgl. Keller 1996).

Während das traditionelle Modell autoritätszentriert ist, die Perspektive der Betroffenen kaum berücksichtigt und Konflikte primär durch Sanktionen regelt, sind Kinder und Jugendliche vor allem dann in der Lage, Konflikte selbst zu lösen, wenn sie befreundet sind. Es liegt auf der Hand, dass dies gerade bei gravierenden Konflikten selten der Fall ist. In der Schule sind somit beide Modelle unzureichend. Im Zusammenhang mit der Debatte über steigende Gewalt an Schulen hat sich seit den 90er Jahren die Mediation als eine dritte Form schulischer Konfliktregelung etabliert: „Mediation bedeutet Vermittlung in einem Konflikt mittels einer neutralen dritten Person, dem Mediator“ (Schubarth/Simsa 2001, S. 3). Für Mediationsverfahren ist die Partizipation der Konfliktparteien konstitutiv, denn es ist ihre Aufgabe, eine Lösung des Konflikts zu finden. Die eigenverantwortliche Konfliktbearbeitung ermöglicht soziale Lernprozesse und bietet die Chance, das Konfliktverhalten nachhaltig zu ändern. Selbst getroffene Vereinbarungen werden zudem eher akzeptiert als oktroyierte Lösungen. Von Aushandlungen in der kindlichen Sozialwelt unterscheidet sich Mediation dadurch, dass es *Verfahrensregeln* gibt, an denen sich

die Konfliktregelung orientiert. Das zentrale Element des Verfahrens ist der *Vermittler*, eine neutrale dritte Person, die nicht in den Konflikt involviert ist. Anders als Lehrer im traditionellen Modell verfügen Vermittler nicht über Entscheidungsbefugnisse und Zwangsmittel, sie machen auch keine eigenen Vorschläge für die Konfliktlösung, sondern sind lediglich „HelferInnen im Prozeß der Lösungsfindung durch die Beteiligten“ (Faller 1998, S. 36).

Schulmediation zielt nicht nur auf die Konfliktbearbeitung im Einzelfall, sondern auf die Entwicklung einer „neuartigen Konfliktlöskultur im Schulalltag“ (Simsa 2001, S. 5). Aber Mediation hat Grenzen: Sie ist weder für alle Konflikte einer Schule geeignet noch kann sie die Ursachen vieler Konflikte beseitigen. Das vielleicht größte Problem in der Praxis ist die häufig geringe Akzeptanz bei Lehrenden und Jugendlichen (Caesar 2004; Simsa 2001).¹ Und im Hinblick auf die Entwicklung einer Schulkultur sind Modelle, die auf demokratische Partizipation (Oser/Althof 2001) zielen, umfassender als Ansätze, die allein auf Konflikte ausgerichtet sind. Mediation ist jedoch sinnvoll, wo es darum geht, konstruktive Reaktionsformen auf interpersonale Konflikte unter Gleichberechtigten zu entwickeln (Ortmeyer 2000). Modelle der Konfliktvermittlung wurden vor allem im Sekundarbereich, aber auch in der Grundschule und sogar im Kindergarten eingeführt (Gasteiger-Klipcera 2002; Faller 1998). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob Grund- und Vorschulkinder das anspruchsvolle Verfahren bereits verstehen bzw. welche Aspekte der Mediation ihnen verständlich sind.

1. Die Bedeutung neutraler Dritter für die Konfliktregelung

Was Kinder über Konfliktregelungen wissen und denken, ist Gegenstand des folgenden Beitrags. Er richtet sich nicht direkt auf Mediationsverfahren, sondern untersucht einige kognitive Voraussetzungen auf Seiten der Kinder, nämlich das Verständnis *dritter Personen* bei der Konfliktregelung. Die Arbeit zielt damit auf die Rekonstruktion eines Teilbereichs sozialen Wissens von Kindern. Im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um die Reform der Bildungseinrichtungen wird die Bedeutung der kindlichen Aneignung von Wissen (Elschenbroich 2001) und *sozialem* Wissen (Fried/Büttner 2004a) betont. Fried und Büttner (2004b) plädieren für die Erforschung der kindlichen Aneignungsmodi in den verschiedenen Gegenstandsbereichen, denn es zeige sich, „dass die Wissensaneignung von Kindern vor allem dann unterstützt werden kann, wenn man weiß, wo genau ein Kind gerade steht und was es schon zu begreifen vermag bzw. welche Einsichten ihm noch nicht möglich sind“ (ebd., S. 14).

Die explorative Untersuchung zielt auf einen Teilbereich sozialen Wissens, der im Spannungsfeld von Moral und Recht angesiedelt ist. Sie entstand im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts zur Entwicklung rechtsanaloger Strukturen bei Kindern.² Von Interesse war hier, ob sich Vorformen

1 Zu den Grenzen von Schulmediation vgl. auch Ortmeyer 2000 und Schubarth/Simsa 2001.

2 Das Projekt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main wurde von der VW-Stiftung gefördert (vgl. Lampe 2002; Sujbert 2006; Weyers 2003, 2006; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2006). Der Beitrag wäre nicht möglich gewesen ohne die enge Zusammenarbeit mit Lutz Eckensberger und Ernst-Joachim Lampe.

des Rechts im kindlichen Denken zeigen³, ob sich das kindliche Urteil mit zunehmendem Alter bestehenden Rechtsnormen annähert und ob bereits Kinder zwischen Recht und Moral differenzieren. Die Teilstudie zum Verständnis der Konfliktregelung konzentriert sich auf die Rolle dritter Personen, da dieser Aspekt für das Recht konstitutiv ist. Anders als die Moral beinhaltet das Recht eine Institutionalisierung: Konflikte werden durch eine *dritte Instanz* entschieden bzw. geregelt (Eckensberger 1999; Koller 1997).

Mediationsverfahren enthalten Elemente rechtlicher und außerrechtlicher Konfliktlösungen. Sie sind ursprünglich im Kontext des Rechts entstanden, aber als Alternativen zu Justizverfahren, so etwa beim Täter-Opfer-Ausgleich (Simsa 2001). Insofern stellen sie eine Strategie der außergerichtlichen Konfliktregelung dar. Die zentrale Funktion des neutralen Dritten zeigt jedoch die Nähe der Mediation zum Recht. Die Vermittlung durch Dritte ist ein *institutionalisiertes, formal geregeltes* Verfahren und somit auch ein Schritt hin zur Verrechtlichung von Konfliktregelungen.

Im Wesentlichen gibt es drei Modelle für die Rolle des Dritten: Er kann *Streithelfer* (Anwalt), (*Schieds-*)*Richter* oder *Vermittler* sein. Der Streithelfer ergreift Partei für eine Seite, Vermittler und Schiedsrichter sind unparteiische Dritte. Diese regeln Konflikte jedoch auf ganz verschiedene Art und Weise. Der Richter muss die Parteien anhören, ist aber befugt, den Konflikt verbindlich zu entscheiden. Der Vermittler dagegen bemüht sich um eine einvernehmliche Einigung, die Entscheidung verbleibt hier bei den Konfliktparteien. Eine Zwischenform stellt die *Schlichtung* dar. Anders als der Richter entscheidet der Schlichter nicht, im Unterschied zum Vermittler macht er aber eigene Lösungsvorschläge.⁴ Aus systemtheoretischer Sicht handelt es sich bei Konfliktregelungen durch neutrale Dritte – seien es Schiedsrichter, Schlichter oder Vermittler – um *rechtliche* Verfahren, da hier eine dritte Instanz einen „geregelten, das heißt erwartbaren Umgang mit dem Konflikt ermöglicht und so Erwartungssicherheit wiederherstellt. Dabei kommt es nicht darauf an, ob diese unbeteiligten Dritten nur eine schlichtende oder auch richtende Funktion einnehmen ... *Die Rechtsnorm dient nicht primär der Konfliktentscheidung, sondern der Erwartungserleichterung.* Deshalb reicht es auch nicht aus, dass Dritte

3 So lassen sich Abmachungen als Vorformen von Verträgen verstehen (vgl. Weyers 2003, 2006). Es geht hier um die inhaltliche Ähnlichkeit zu Rechtsnormen und die Verbindlichkeit von Normen, nicht um formale Charakteristika des Rechts wie organisierter Zwang oder Kodifizierung. Zu beachten ist zudem, dass die Interviewszenarien in der Kinderwelt angesiedelt sind, d.h. in einem weitgehend rechtsfreien Raum. Es handelt sich also nicht um wirkliche juristische bzw. justiziable Fälle.

4 Die Begriffe Schlichtung und Vermittlung werden allerdings auch synonym gebraucht. In Tarifkonflikten sind Schlichter teils Vermittler, teils Schiedsrichter. Ihre Aufgabe ist es, den Spielraum für eine Einigung auszuloten und einen Schiedsspruch vorzulegen, dieser bedarf jedoch der Zustimmung der Tarifparteien. Eine weitere Mischform ist das „mediation-arbitration“-Verfahren, das sich in den USA entwickelt hat. Hier vermittelt der Dritte zunächst, trifft aber selbst eine Entscheidung, wenn die Parteien nicht zu einer Einigung kommen (Faller 1998, S. 39 f.). Aus dem Vermittler wird hier also ein Schiedsrichter.

als Verbündete zur Verbesserung der eigenen Position im Konflikt herangezogen werden“ (Schmidt 1997, S. 437).

Mediationsverfahren favorisieren aus guten Gründen die Vermittlung, aus kindlicher Sicht könnte die Funktion Dritter als Streithelfer, Schlichter oder Schiedsrichter jedoch genauso plausibel sein. Trotz seiner Relevanz für Modelle der Konfliktvermittlung wurde das kindliche Verständnis der Konfliktregelung durch Dritte bislang noch nicht systematisch untersucht. Um die komplexe Struktur von Mediationsverfahren zu verstehen, müssen insbesondere folgende Aspekte erkannt werden:

- Der Vermittler muss eine *dritte Person* sein, er darf also nicht am Konflikt beteiligt sein: Er ist keine Konfliktpartei!
- Der Vermittler muss *neutral* bzw. *unparteiisch* sein, d.h. er darf nicht Partei für oder gegen eine Seite ergreifen: Er ist kein Streithelfer bzw. Verbündeter!
- Der Vermittler *vermittelt*, d.h. er moderiert und achtet auf die Einhaltung der Regeln. Er kann unter Umständen auch Vorschläge machen (*Schlichtung*), aber er hat keine Entscheidungsbefugnis oder Sanktionsgewalt: Er ist kein (Schieds-)Richter!
- Die Lösung des Konflikts bedarf der *Einigung der Konfliktparteien*. D.h. die Lösung muss freiwillig und einvernehmlich durch die Konfliktparteien zustande kommen.

Das Verständnis dieser Aspekte setzt sozial-kognitive Fähigkeiten voraus, insbesondere die Fähigkeit, soziale Perspektiven zu differenzieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

2. Konfliktlösungsmuster und Koordination sozialer Perspektiven

Piaget zufolge können jüngere Kinder gleichzeitig weder verschiedene (räumliche oder soziale) Perspektiven koordinieren noch verschiedene Aspekte eines Problems berücksichtigen. Sie generalisieren daher zumeist die eigene Perspektive und beachten nur ein Merkmal. So orientieren sich Kinder bei der Zuschreibung von Verantwortlichkeit zunächst stärker an den (objektiven) Folgen einer Handlung, später eher an den (subjektiven) Intentionen der Akteure. Aber erst Kinder ab ca. zehn Jahren koordinieren beide Aspekte (Piaget 1986). Diese Thesen werden durch neuere Befunde zwar teilweise bestätigt, es zeigt sich jedoch, dass die Koordination von Perspektiven nicht nur vom Entwicklungsstand, sondern auch von der Art und der Schwierigkeit der Handlungsaufgaben abhängt (Astington 2000; Montada 2002). Da Piagets Aufgaben häufig in für Kinder wenig bedeutsamen Kontexten angesiedelt waren, hat er die Kompetenz der Kinder unterschätzt.

Wie Kinder über Konfliktlösungen denken, hat Selman (1984, S. 116 ff.) im Rahmen seines Stufenmodells der Perspektivenkoordination untersucht. Anhand von Interviews zu Konfliktszenarien unterscheidet er fünf entwicklungsspezifische Deutungsmuster. Diese Muster stellen kognitive Schemata dar, sie bilden aber auch die Grundlage interpersonaler Verhandlungsstrategien, wie Beobachtungsstudien zeigen (Brion-Meisels/Selman 1986):

Auf Niveau 0 schlagen Kinder „physische Konfliktlösungen“ (Selman 1984, S. 117) vor, hier handelt es sich um direkte körperliche Eingriffe oder um das Abbrechen der Interaktion durch physischen Rückzug („aus den Augen, aus

dem Sinn“). (Ver-)Handlungsstrategien dieses Niveaus sind bspw. schlagen, wegnehmen oder weglaufen.

Auf Niveau 1 dominiert ein *einseitiges* Verständnis von Konflikten und deren Lösung. Konflikte gelten als von einer Seite verursacht, demzufolge wird auch die Lösung in einer einseitigen Handlung des Verursachers gesehen. Selman nennt dies „isolierte Konfliktlösungen“ (ebd., S. 118). Mögliche Strategien sind die Rücknahme der Handlung oder eine Kompensation, ohne dass die Perspektiven beider Seiten koordiniert werden. Drohungen, einseitige Befehle oder Gehorsam sind weitere Beispiele.

Auf Niveau 2 sind die Konfliktlösungen „kooperativ“. Es wird gesehen, dass beide Seiten an einem Konflikt beteiligt sind und daher auch an der Lösung mitwirken müssen. Die Konfliktlösungen sind jedoch stark an äußeren Umständen oder an den Interessen jedes Einzelnen orientiert, es gibt noch keine *gegenseitige* Zusammenarbeit. Beispiele sind Abmachungen, der Austausch von Gefälligkeiten oder ein einfaches Vermitteln in Konflikten.

Niveau 3 repräsentiert einen „Meilenstein in der Entwicklung“ (Brion-Meisels/Selman 1986, S. 145), denn hier wird auf die gemeinsame Beziehung reflektiert und die Bedürfnisse beider Seiten werden zugleich in Betracht gezogen. Konfliktlösungen beruhen auf „Gegenseitigkeit“: Konflikte werden als Ausdruck der Beziehung verstanden; die Partner suchen nicht nur nach einer Lösung, die sie selbst zufrieden stellt, sondern mit der auch der andere wirklich einverstanden sein kann. Das engagierte Durcharbeiten eines Konflikts ist eine mögliche Strategie.

Auf Niveau 4 schließlich, das frühestens in der späten Adoleszenz erreicht wird, spielen die Balance zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit in der Freundschaft und die Beachtung intrapsychischer Konflikte eine wichtige Rolle; Konfliktlösungen erfordern Offenheit, aber auch „symbolisches Handeln“ (Selman 1984, S. 125). Das heißt, sie beinhalten ein Verständnis von „Handlungen als symbolische Wiederherstellung der Beziehung“ (ebd.).

Parallelen gibt es zu Befunden von Krappmann und Oswald (1995, S. 93 f.). Anhand ihrer Beobachtungen kindlicher Interaktionen rekonstruieren sie drei Aushandlungsmuster, die sie im Rekurs auf die Perspektivenkoordination interpretieren. Das erste Muster ist die einseitige Durchsetzung eigener Interessen mittels „Zwang, Missachtung oder Unterwerfung“. Die Perspektive des Gegenübers wird hier nicht berücksichtigt. Dagegen werden beim zweiten Aushandlungsmuster, der „Anfrage, Antwort“, die Intentionen und Interessen des anderen in Rechnung gestellt. Aber erst beim dritten Muster gibt es eine „argumentative Vermittlung“, d.h. Begründungen des eigenen Tuns oder Diskussionen über die Aushandlung. Diese Muster ähneln den Strategien der Niveaus 0 bis 2 sensu Selman.

Selman betont, dass die Niveaus des sozialen Verstehens eine wichtige Grundlage für interpersonale Verhandlungsstrategien darstellen, dass je nach Kontext aber verschiedene Strategien eingesetzt werden. Das Handeln sei nicht nur vom erreichten Kompetenzniveau abhängig, sondern auch von affektiven und kontextuellen Faktoren. Einfache Strategien könnten in manchen Situationen zweckmäßiger sein als Strategien höherer Niveaus. Krappmann/Oswald (1995) zufolge indiziert nicht nur der Erwerb höherer Strategiemuster einen

Entwicklungsfortschritt, sondern auch die kontextspezifische Anwendung der Strategien. Selmans Theorie ist Grundlage zahlreicher Konzepte zur Förderung sozialen Wissens und handlungsbezogener sozialer Fähigkeiten (Selman 1984, S. 204 ff.; Selman 1999). Auch in Mediationsverfahren und Ansätzen zur Gewaltprävention spielt die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme eine zentrale Rolle (Faller 1998; Gasteiger-Klippera 2002).

Die referierten Studien beschreiben Konfliktlösungsstrategien für Konflikte zwischen Akteuren, *dritte* Personen spielen hier keine Rolle. Daher lassen sich die Ergebnisse nicht einfach auf die vorliegende Untersuchung übertragen, bei der die Bedeutung Dritter für die Konfliktregelung im Zentrum steht. Dennoch dürften die dargestellten Entwicklungstrends auch für unsere Fragestellung bedeutsam sein. Denn von Interesse ist, wie die Perspektiven der Konfliktparteien und der dritten Person differenziert und miteinander koordiniert werden. Insgesamt sprechen Piagets und Selmans Befunde dafür, dass Kinder Konfliktregelungen zunächst nur eingeschränkt verstehen. Insbesondere ist anzunehmen, dass prozedurale Aspekte eines gerechten Verfahrens wie die Neutralität des Dritten erst in der mittleren oder späten Kindheit verstanden werden.

3. Untersuchungsanlage und Ergebnisse

Das kindliche Verständnis von Konfliktregelungen durch Dritte wurde bislang kaum untersucht. Die Studie betritt also teilweise Neuland und hat daher vorwiegend explorativen Charakter. Untersucht wurden 64 Kinder von 3 bis 13 Jahren, 41 Mädchen und 23 Jungen. Die soziale Herkunft und die Nationalität sind heterogen, es überwiegen jedoch die Zugehörigkeit zur Mittelschicht und die deutsche Staatsangehörigkeit. Etwa 25% der Kinder sind ausländischer Herkunft. Durchgeführt wurde die Untersuchung an drei Kindertagestätten und einer Schule in Frankfurt am Main und Heidelberg.

Die Kinder wurden anhand einer Bilder Geschichte zu verschiedenen Aspekten der Konfliktregelung befragt. Das Interview gibt einen Alltagskonflikt vor, der je nach Alter der Kinder in der Schule oder im Kindergarten angesiedelt ist. Es geht um eine Sachbeschädigung, bei der beide Seiten fahrlässig gehandelt haben. In der Version für die *jüngeren* Kinder hat der Geschädigte ein Spielzeug in einer Ecke des Gruppenraumes auf den Boden gestellt. Später raufen dort zwei Kinder miteinander, dabei tritt eines aus Versehen auf das Spielzeug. In der Version für die *älteren* Kinder stellt der Geschädigte sein Modellflugzeug neben dem Sportplatz der Schule ab. Zwei Kinder spielen später dort Fußball, sie sehen das Flugzeug, denken aber: „Es wird schon nichts passieren“. Kurz danach trifft der Ball das Flugzeug. In beiden Fällen sind die Objekte stark zerstört. Die Konfliktparteien streiten heftig miteinander, können den Konflikt aber nicht lösen, daher kommt eine dritte Person ins Spiel.

Um den Kindern keine Konzepte zu unterstellen und um sie nicht auf eine Vorgehensweise festzulegen, wurde nicht nach der Bewertung bestimmter Verfahren gefragt, sondern offen exploriert, wie Kinder sich die Konfliktlösung durch Dritte vorstellen. Wir geben die dritte Person daher nicht als neutralen Vermittler vor. Stattdessen wird gefragt, *ob* eine andere Person einbezogen werden soll, *wer* dies sein soll und insbesondere *was* sie machen bzw. *wie* sie vorgehen soll. Die Untersuchung zielt also nicht auf Mediationsverfahren, son-

dern darauf, welche Konfliktlösungsstrategien Kinder von sich aus vorschlagen. Von Interesse ist u.a., ob Kinder die dritte Person als Streithelfer, Schiedsrichter, Schlichter oder Vermittler beschreiben und ob sie Merkmale wie die Unparteilichkeit des Dritten nennen, die für Mediationsverfahren zentral sind.

Zu beachten sind der Kontext und die Art des Konflikts: Die Geschichte spielt nicht nur unter Kindern, sondern im institutionellen Kontext von Schule und Kindergarten, so dass unparteiische (erwachsene) Dritte einbezogen werden können. Objektkonflikte gibt es sehr häufig bei Kindern, auch für Mediation sind sie relevant (Simsa 2001). Der Fall ist zudem für Kinder verständlich, aber nicht einfach zu lösen, so dass die Einbeziehung Dritter nahe liegt. Zielgruppe waren Kinder zwischen drei und 13 Jahren. Die Interviews erwiesen sich jedoch erst ab fünf Jahren als gut geeignet, viele Drei- und Vierjährige waren überfordert, so dass das Kindergartenalter unterrepräsentiert ist. In der Stichprobe sind nur 13 Kindergartenkinder enthalten, aber 28 Grundschul Kinder sowie 23 Kinder von 10 – 13 Jahren.

3.1 Einbeziehung einer dritten Person

In der Geschichte streiten die beiden Konfliktparteien laut und heftig miteinander, können sich aber nicht auf eine Konfliktlösung einigen. Gefragt wurde nunmehr, *ob* die beiden Kinder jemand anderen bitten sollen einzugreifen, um den Streit zu lösen, und falls ja: *Wen* sie fragen sollen und *warum* diese Person.

Konflikte unter Kindern werden von Schulkindern eher selbst als durch Hinzuziehung von Erwachsenen geregelt (Krappmann/Oswald 1995), im Kindergartenalter mag dies noch anders sein. Erwartbar wäre somit, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer seltener vorschlagen, Dritte einzubeziehen. Allerdings ist der Fall aufgrund der irreparablen Beschädigung eines Modellflugzeugs vermutlich auch aus Sicht älterer Kinder gravierend und ohne Erwachsene kaum lösbar. Daher erwarten wir, dass die Mehrheit aller Altersgruppen Erwachsene als dritte Personen wählen. Zudem ist erwartbar, dass die Erwachsenen kontextspezifisch gewählt werden (Laupa/Turiel/Cowan 1995): Daher dürften eher Lehrer bzw. Erzieherinnen genannt werden als die Eltern.

Tab. 1: Einbeziehung einer dritten Person (absolute Häufigkeiten und %)

	3-5 (n=13)	6-9 (n=28)	10-13 (n=21)	3-13 (n=62)
Erzieherinnen/Lehrer	6 (46%)	14 (50%)	9 (43%)	29 (47%)
Eltern	1 (8%)	11 (39%)	5 (24%)	17 (27%)
Erwachsene (allgemein)	0	0	5 (24%)	5 (8%)
andere Kinder	4 (31%)	1 (4%)	1 (5%)	6 (10%)
keine dritte Person	2 (15%)	2 (7%)	1 (5%)	5 (8%)

Wie erwartet, bevorzugen die Kinder aller Altersgruppen Lehrer und Erzieherinnen als dritte Personen. Aber es gibt auch bedeutsame Altersunterschiede, vor allem in Bezug auf die Wahl der Eltern und anderer Kinder: So spielen die Eltern für die mittleren und älteren Kinder eine wichtige Rolle, nicht jedoch für die jüngeren. Offenkundig halten diese primär die Erzieherinnen für zuständig. Der Befund könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass jüngere Kinder stärker auf den aktuellen Streit rekurren, den nur *anwesende*

Personen beenden können. Die Nennung der Eltern setzt dagegen die Verlagerung der Konfliktlösung in die Zukunft voraus. Andere Kinder als dritte Personen werden von je einem mittleren und älteren Kind, aber von vier jüngeren genannt. Ein Achtjähriger meint, das (dritte) Kind habe den Konflikt „besser gesehen“, ein Zehnjähriger betont zudem den Aspekt der Unparteilichkeit. Dagegen begründen die jüngeren Kinder ihre Wahl vor allem damit, dass das andere Kind „der Freund ist“. Dies spricht dafür, dass diese Kinder hier nicht als *unabhängige Dritte*, sondern eher als *Streithelfer* gesehen werden. Die Ablehnung einer dritten Person für die Konfliktregelung wird von den beiden jüngeren Kindern nicht begründet, die drei anderen argumentieren, dass die Konfliktlösung Sache der betroffenen Kinder sei.

Weshalb werden Erwachsene als dritte Personen gewählt? Für die Wahl der Eltern, Lehrer/Erzieherinnen und Erwachsenen (allgemein) werden nahezu identische Begründungen genannt. Die große Mehrheit der Kinder schreibt ihnen die *Kompetenz* zur Konfliktlösung zu („die können das regeln“; „die haben mehr Erfahrung“; „die verstehen was davon“); vier Kinder verweisen auf die (rechtliche) *Zuständigkeit* bzw. *Verantwortung* (bei Lehrern: „der muss ja aufpassen“; „der hat die Aufsicht“; bei Eltern: „die haben das Sorgerecht“); sieben Kinder präferieren Erwachsene, weil sie *unparteiische Dritte* darstellen. Als unparteiisch gelten vor allem Lehrer, teilweise die Eltern, aber nicht Freunde:

- „Den Lehrer fragen ... Die könnten ja aus Freundschaft zu dem anderen handeln, darum würde ich eine *außen stehende Person* nehmen. Also die überhaupt nichts mit den Leuten zu tun hat“.
- „Die Eltern sind ja wahrscheinlich auf ihrem Kind seiner Seite, der Lehrer ist *unparteiisch* und hört sich das dann auch genauer an“.
- „Er soll jemand anderes holen ... Ein Lehrer wäre besser, weil bei den Kindern bilden sich mehrere Gruppen. Und dann ist der halt mehr für seine Gruppe. Und der Lehrer ist eigentlich ziemlich *unparteiisch*“.

In den Begründungen der Kinder zeigen sich klare Altersdifferenzen: Auf unparteiische Dritte oder andere Verfahrensregeln rekurren nur die älteren Kinder. Die sieben 3- bis 5-Jährigen, die Erwachsene als Dritte wählen, begründen ihre Präferenz dagegen „funktional“ („dass die nicht mehr streiten“). Implizit wird Erwachsenen auch hier die Kompetenz zur Konfliktlösung unterstellt.

Aus den Begründungen wird allerdings nicht deutlich, warum über ein Viertel der Kinder die Eltern nennt, denn der Kontext des Szenarios legt dies *prima facie* nicht nahe. Eine Erklärung findet sich vielleicht an anderer Stelle: Die Eltern werden von 17 Kindern präferiert, davon wurden 15 zur Entscheidungsbefugnis gefragt (s. unten). Von diesen 15 Kindern lehnen elf die Befugnis der Lehrer bzw. Erzieherinnen ab, den Eltern sprechen dagegen alle die Befugnis zu. Das heißt, die Eltern werden hier vermutlich deshalb hinzugezogen, weil sie für diesen Konflikt eher als befugt oder zuständig angesehen werden als andere Autoritätspersonen.

3.2 Entscheidungsbefugnis der dritten Person

Nach Piaget (1986) und Kohlberg (1995) orientiert sich das moralische Urteil von Kindern bis etwa zehn Jahren stark an Autoritäten. Das Kind hält die Regeln einerseits für „heilig“ und unantastbar; andererseits bleiben sie äußerlich,

da sie auf einseitigem Zwang beruhen. Zentral für das kindliche Autoritätsverständnis ist demnach der einseitige Respekt gegenüber Erwachsenen, Gehorsam wird als Selbstzweck angesehen. Neuere Untersuchungen widersprechen diesen Annahmen: Zwar gibt es hohe Übereinstimmungen zwischen Kindern und ihren Eltern bei moralischen Regeln, die Kinder leisten jedoch nicht einfach Gehorsam, sondern bewerten die Legitimität der Autorität zur Regelung und Sanktionierung differenziert. Nicht der *Status als Erwachsener* ist von Bedeutung, sondern der *Kontext* (Familie, Schule ...), *Merkmale der Autorität* (Kompetenz, Macht ...) und der *Regeltyp* (Moral, Konvention ...). Regeln und Befehle von Autoritäten, die Kinder für moralisch falsch halten, werden von ihnen ebenso zurückgewiesen wie kontextunangemessene Anweisungen (Laupa/Turiel/Cowan 1995; Smetana 1995).

In der Fortsetzung des Szenarios bittet ein Kind einen Lehrer/eine Erzieherin einzugreifen, um den Streit zu lösen. Gefragt wurde, ob die Autoritätsperson entscheiden darf, wer den Schaden bezahlen muss, und – sofern dies bejaht wird – ob die Kinder dann tun müssen, was sie sagt. Aufgrund der referierten Befunde ist zu vermuten, dass Kinder die Entscheidungsbefugnis *kontextspezifisch* beurteilen. Zu erwarten ist daher, dass Erwachsenen im „richtigen“ Kontext weitgehende Befugnisse zugestanden werden. Die Befugnis müsste jedoch zurückgewiesen werden, sofern die Entscheidung aus kindlicher Sicht nicht im Verantwortungsbereich der Erwachsenen liegt. Dies könnte hier der Fall sein, weil Erzieherinnen und Lehrer die Frage des Schadensersatzes entscheiden sollen. Eine solche Zurückweisung der Entscheidungsbefugnis setzt eine differenzierte Beurteilung des Kontextes voraus und ist daher von älteren, aber nicht von jüngeren Kindern zu erwarten.

Tab. 2: Entscheidungsbefugnis der 3. Person (absolute Häufigkeiten und %)

	3-5 (n=7)	6-9 (n=24)	10-13 (n=19)	3-13 (n=50)
Entscheidungsbefugnis	6 (86%)	13 (54%)	5 (26%)	24 (48%)
keine Befugnis	1 (14%)	11 (46%)	14 (74%)	26 (52%)

Einige Kinder antworten nicht eindeutig, bei den übrigen ist das Meinungsbild gemischt: 24 Kinder befürworten die Entscheidungsbefugnis, 26 lehnen sie ab. Dabei zeigen sich deutliche Altersdifferenzen in der erwarteten Richtung: Die jüngeren Kinder bejahen – allerdings bei einer sehr kleinen Stichprobe – die Entscheidungsbefugnis, knapp die Hälfte der mittleren und drei Viertel der älteren Kinder verneinen sie. Mit zunehmendem Alter wird also immer stärker bezweifelt, dass Lehrer und Erzieherinnen den Konflikt verbindlich entscheiden können.

Die Begründungen sind unterschiedlich. Vier Begründungsmuster für die Befugnis werden genannt: Dreimal die Zuständigkeit („das ist im Schulhof passiert“), je fünfmal der Autoritätsstatus („auf Erwachsene muss man hören“); Sanktionen („sonst werden sie heimgeschickt“) sowie die Schädigung bzw. Schuld („weil er es kaputt gemacht hat“). Die Argumente gegen eine Befugnis richten sich in neun Fällen auf die fehlende Verantwortung bzw. Zuständigkeit („er hat keine Verantwortung für die Kinder; „er hat damit nichts zu tun“), achtmal wird auf die Befugnis der Eltern rekurriert („das müssen die El-

tern bestimmen“). Drei Kinder bezweifeln die Entscheidungskompetenz („der hat es nicht gesehen“), zwei lehnen die Befugnis ab, weil sie die Entscheidung für falsch halten („sie war nicht schuld“). Für die Begründungen spielen also Kontextmerkmale eine wichtige Rolle: Vor allem die älteren Kinder bezweifeln die Zuständigkeit der Schule, da der Konflikt aus ihrer Sicht kaum schulische Belange berührt.

Auch bei den Begründungen zeigen sich klare Altersdifferenzen: Auf Verantwortung oder Zuständigkeit rekurrieren nur ältere, auf Sanktionen und die inhaltliche Zustimmung keine älteren Kinder; die Befugnis der Eltern wird nicht von jüngeren Kindern genannt. Die Begründungen enthalten nicht nur *normative* Argumente für oder gegen eine Befugnis, sondern auch *faktische* bzw. *pragmatische* Argumente wie die Macht (Sanktionen) oder die faktische Schädigung bzw. Schuld. Elf Kinder von vier bis acht Jahren binden die Befugnis an faktische Situationsmerkmale, Geltung und Faktizität werden hier konfundiert.

3.3 Strategien der Konfliktregelung durch dritte Personen

Welche Formen der Konfliktlösung durch dritte Personen halten die Kinder für angemessen? Wie soll die dritte Person den Konflikt regeln? In der Weiterführung der Geschichte wurde gefragt, was die herbeigerufene Person (Erzieherin/Lehrer) tun soll, um den Konflikt zu lösen: Was soll sie machen, was muss sie wissen, was und wen soll sie fragen? Anders als bei Fragen mit klaren Entscheidungsalternativen sind hier sehr unterschiedliche Äußerungen möglich. Der zentrale Schritt der Analyse ist daher die Rekonstruktion ähnlicher Muster oder Typen. In der Analyse ließen sich fünf verschiedene Strategiemuster rekonstruieren. Ihre zentralen Merkmale werden im Folgenden charakterisiert und anhand exemplarischer Interviewäußerungen verdeutlicht.

3.3.1 Autoritäre Konfliktregelung: Entscheidung und Sanktion

In Äußerungen dieses Typs dominiert die Perspektive der Autoritätsperson. Es wird eine einseitige Entscheidung des Konflikts durch die dritte Person empfohlen, ohne dass die betroffenen Parteien mit einbezogen oder befragt werden. Die dritte Person wird als quasi „allwissende“ Autorität eingeführt, die den Konflikt selbstverständlich entscheiden kann; der Streitfall und die Konfliktlösung erscheinen von der Sache her völlig unstrittig. Das Vorgehen der Autorität ist nicht an Verfahrensregeln orientiert oder an Nachfragen, um den Konflikt bzw. Sachverhalt aufzuklären. Charakteristisch ist die Entscheidung in der Sache durch Unterstützung oder Ablehnung der strittigen Forderung nach Schadensersatz: „Der soll bezahlen“; „die soll sagen: du sollst ein neues kaufen“; „die soll sagen: du warst selbst dran schuld“. Zum Teil erfolgt auch eine Sanktionierung des Schädigers oder beider Seiten, die jedoch immer auch eine Entscheidung in der Sache beinhaltet: „Die soll mit der/denen schimpfen“; „die soll ihm den Arsch verkloppen“; „er soll eine Strafe kriegen“.

3.3.2 Streitunterbindende Konfliktregelung: Trennung und Appell

Auch hier dominiert die Perspektive der Autoritätsperson. Sie soll den Streit beilegen, allerdings ohne eine Entscheidung in der Sache zu treffen. Die dritte Person wird als Autorität eingeführt, die den Streit nicht entscheidet, sondern

versucht, den Konflikt durch einseitige Maßnahmen zu unterbinden. Dabei gibt es im Wesentlichen zwei Strategien: Erstens die Beendigung des Streits durch die *physische Trennung der Parteien*: „Eine an diesen Tisch, die andere da drüben an Tisch!“, „auseinander nehmen“. Und zweitens den *Appell an die Parteien* zur Beendigung des Streits: „Hört auf jetzt!“, „Vertrag euch!“. Es handelt sich dabei um Ad-hoc-Strategien zur Deeskalation des aktuellen Konflikts. Die dritte Person wird hier zwar nicht als „allwissende“ Autorität verstanden, sie verfährt jedoch ähnlich einseitig wie bei Typ 1: Ihre Strategien zur Konfliktregelung rekurrieren allein auf das aktuelle Streiten bzw. Zanken der Kinder, nicht auf den sachlichen Gehalt des Konflikts oder auf die subjektiven Perspektiven der Parteien. Die „Konfliktlösung“ besteht hier allein darin, das Streiten zu unterbrechen. Ein Rekurs auf Bestandteile einer Sachverhaltsklärung oder auf prozedurale Elemente der Konfliktregelung kommt nicht vor.

3.3.3 Versöhnende Konfliktregelung: Förderung der Perspektivenübernahme

Auch hier soll die dritte Person den Streit beilegen, ohne eine Entscheidung in der Sache zu treffen, aber anders als bei Typ 2 werden subjektive Situationsmerkmale dabei berücksichtigt. Zentral ist der Hinweis auf Intentionen und Gefühle der Beteiligten, der implizit die Aufforderung enthält, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen: „Es war ja nicht mit Absicht, sie ist jetzt traurig“, „es tut ihr bestimmt sehr leid“, „du musst deine Sachen an eine sichere Stelle tun, er hat es nicht mit Absicht gemacht“. Die Konfliktlösungsstrategie bezieht also auch die Sichtweise der Betroffenen bzw. sachliche Aspekte des Konflikts mit ein, auch wenn häufig die Perspektive *eines* Akteurs dominant ist. Die dritte Person wird zwar als wissende Person verstanden, die den Streit ohne nähere Untersuchung beurteilen kann; sie übernimmt aber eine versöhnende Rolle, indem sie versucht, der *einen* Seite die Perspektive der *anderen* verständlich zu machen: „keine Absicht“, „tut ihr leid“. Die Konfliktregelung besteht also nicht nur in einseitigen Entscheidungen und Appellen oder der faktischen Beendigung des Streits, sondern zielt auf das Verständnis für die andere Seite. Appelle sind elaborierter als bei Typ 2, denn sie zielen auf eine symbolisch vollzogene Einigung („schüttelt euch die Hände!“), nicht einfach auf „aufhören“. Bestandteile einer Sachverhaltsklärung oder prozedurale Elemente der Konfliktregelung sind jedoch nicht erkennbar.

3.3.4 Sachverhaltsklärende Konfliktregelung: Gespräche mit beiden Seiten

Diese Strategie der Konfliktregelung zielt auf die Klärung des Sachverhalts. Die dritte Person soll hier keine einseitige Entscheidung in der Sache treffen, sondern durch Gespräche mit den beteiligten Personen und konkrete Fragen die Gründe bzw. den Hergang des Konflikts klären. In dieser Sichtweise ist die dritte Person also nicht „allwissend“, sie kann den Konflikt ohne nähere Informationen nicht beurteilen. Erst die Berücksichtigung der Perspektiven der Betroffenen ermöglicht die Klärung des strittigen Sachverhalts und damit ggf. eine adäquate Lösung des Konflikts. Typische Äußerungen lauten wie folgt: „Er soll fragen, was passiert ist“, „alles anhören, was passiert ist“, „mit den beiden reden und das mit denen klären“, „zusammen besprechen“, „alle abfragen“. In solchen Äußerungen wird häufig auf beide Parteien Bezug genommen und das Handeln des Dritten implizit als unparteiisch beschrieben, einen expliziten Rekurs auf Verfahrensregeln gibt es jedoch nicht. Die Kinder

realisieren zwar erste verfahrensmäßige Aspekte der Konfliktregelung, benennen diese Aspekte jedoch nur andeutungsweise. Die explizite Formulierung solcher Regeln setzt eine höhere Abstraktions- bzw. Reflexionsfähigkeit voraus, wie sie erst bei Typ 5 realisiert ist.

3.3.5 Verfahrensmäßige Konfliktregelung: explizite Verfahrensregeln

Anders als bei Typ 4 rekurren die Kinder hier explizit auf verfahrensmäßige Aspekte der Konfliktregelung. Diesem Typ liegt nicht nur ein klares Verständnis zugrunde, dass die dritte Person den Konflikt klären muss, um ihn beurteilen und schlichten zu können, sondern auch dass sie sich bei der Klärung und Konfliktregelung an Regeln orientieren muss, die eine möglichst objektive Klärung des Falles und die Gleichbehandlung der Konfliktparteien gewährleisten. Ein Kind nennt das Anhören *externer* Personen, im Wesentlichen wird aber auf zwei Verfahrensregeln Bezug genommen: das Anhören beider Seiten sowie die Unparteilichkeit des Dritten.

a) *Anhören beider Seiten*: „Der Lehrer soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören“; „er soll mit allen drei reden, damit er weiß, wie es die anderen sehen, dass er sich ein besseres Bild machen kann“; „er muss alle drei nach ihrer Meinung fragen, sonst erzählt jeder nur gegen den anderen“; „er soll mit allen reden und sich von jedem die Geschichte anhören, weil wenn er es nur von einer Seite hört, also jeder wird die Schuld von sich sprechen“; „er muss beide Seiten befragen, weil eine Seite kann ja lügen“. Zehn 12- und 13-Jährige argumentieren in diesem Sinne. Die Kinder formulieren hier explizit die Regel „beide Seiten“ anzuhören, ihre Äußerungen reflektieren zudem die klare Einsicht, dass die Berücksichtigung nur einer Seite kein adäquates Verständnis des Konflikts ermöglicht.

b) *Unparteilichkeit*: „Ein Zeuge, der unparteiisch ist, der nicht zum Marco gehört und nicht zu Olaf“; „ich würde eine außen stehende Person nehmen, die überhaupt nichts mit den Leuten zu tun hat“; „ein anderes Kind wird wahrscheinlich partei ergreifend werden für seine Freunde; die Lehrerin nicht, weil sie ist gerecht“; „ihre Freundin würde zu Eva halten, die Erwachsenen sind unparteiischer als Kinder“; „die Eltern sind eher auf ihrem Kind seiner Seite, der Lehrer ist unparteiisch und hört sich das genauer an“. Auch hier wird die Verfahrensregel explizit formuliert, die Kinder sehen die Unparteilichkeit als notwendige Voraussetzung für eine gerechte Konfliktregelung an. Ein Zehnjähriger und sechs 12- und 13-Jährige argumentieren in diesem Sinne. Diese sechs Kinder rekurren auf *beide* Verfahrensregeln, also auch auf das Anhören beider Seiten.

Altersverteilung der Strategien der Konfliktregelung

Neun Kinder (zwei jüngere, vier mittlere, drei ältere) lehnen eine Regelung durch Lehrer oder Erzieherinnen ab und begründen dies damit, dass die Konfliktlösung Sache der Kinder oder ihrer Eltern sei. Sie werden daher im Folgenden nicht berücksichtigt. Sieben Kinder nennen Lösungen nicht nur zu einem, sondern zu zwei Strategiemustern; Tabelle 3 zeigt deshalb die Verteilung von 61 Nennungen und 54 Kindern.

Tab. 3: Strategien der Konfliktregelung durch Dritte⁵

	3-5 (n=10)	6-9 (n=24)	10-13 (n=20)	3-13 (n=54)
autoritär	7 (70%)	12 (50%)	1 (5%)	20 (37%)
streitunterbindend	3 (30%)	6 (25%)	0	9 (17%)
versöhnend	0	3 (13%)	1 (5%)	4 (7%)
sachverhaltsklärend	0	8 (33%)	9 (45%)	17 (31%)
verfahrensmäßig	0	0	11 (55%)	11 (20%)
Summe Nennungen	10	29	22	61

Die hohe Korrelation ($r = .63$) zeigt, dass die Strategiemuster in einem eindeutigen Zusammenhang zum Alter stehen: Die große Mehrheit der Vorschulkinder – leider wieder bei einer sehr kleinen Fallzahl – befürwortet eine autoritäre Konfliktregelung, diese wird auch von der Hälfte der Grundschulkinder genannt, wohingegen sie bei den älteren nahezu keine Rolle mehr spielt. Die streitunterbindende Konfliktregelung wird von je 25-30% der Vor- und Grundschulkinder genannt, kommt bei den älteren Kindern aber gar nicht vor. Die versöhnende Konfliktregelung wird nur von vier Kindern angeführt, drei mittleren und einem älteren. Die sachverhaltsklärende Konfliktregelung wird ebenfalls von keinem jüngeren Kind vorgeschlagen, aber von 33% der mittleren und 45% der älteren Kinder. Eine verfahrensmäßige Konfliktregelung schließlich befürwortet kein Kind unter zehn Jahren, aber 55% der 10- bis 13-Jährigen. Differenziert man diese Altersgruppe weiter, so zeigt sich, dass nur einer von sieben 10- und 11-Jährigen (=14%), aber zehn der 13 Kinder ab 12 Jahren (=77%) Verfahrensregeln anführen. In diesem Alter versteht und präferiert also die klare Mehrheit der Kinder eine *verfahrensmäßige* Konfliktregelung.

Schiedsrichter, Schlichter oder Vermittler?

Die Mehrheit der jüngeren und die Hälfte der mittleren Kinder präferiert eine autoritäre Regelung, sieht den Dritten also in einer Schiedsrichterrolle. Die anderen Kinder schreiben der dritten Person ebenfalls eine sehr aktive Rolle zu: Sie trennt die Parteien, verdeutlicht die Perspektive des Gegenübers oder versucht den Sachverhalt zu klären. Die elf Kinder, die auf Verfahrensregeln rekurrieren, betonen die Wichtigkeit von Gesprächen, drei von ihnen sehen den Dritten jedoch primär als Schiedsrichter an, der den Streitfall entscheiden soll: „Derjenige soll sich beide Seiten anhören und dann bestimmen, also so Schiedsrichter“; „dass der sich von beiden Seiten Geschichte anhört und dann sagt, wer schuld ist und wer nicht“. Fünf der elf Kinder lehnen eine Entscheidungsbefugnis ab und sehen die Rolle des Dritten primär darin, Vorschläge zu machen: „Er kann es vorschlagen, aber sagen, kann er es nicht“; „er sollte eigentlich nur einen Vorschlag machen“; „er kann Tipps geben, wie man sich wieder vertragen könnte“. Zwei Kinder schwanken zwischen der Schiedsrichter- und der Schlichterrolle, sie verlangen zwar einen Schiedsspruch, lehnen die Entscheidungsbefugnis letztlich jedoch ab. Ein Kind betont die Bedeutung

⁵ Die Häufigkeitsangaben beziehen sich auf die Nennungen, die Prozentangaben auf die Anzahl der Kinder, bspw. haben 50% der 6- bis 9-Jährigen das autoritäre Strategiemuster gewählt. Da es mehr Nennungen als Kinder gibt, sind die kumulierten Prozentwerte in der Regel größer als 100.

der Sichtweise des Lehrers und einer gemeinsamen Lösung: „Noch einmal mit dem Lehrer sprechen, wie der das sieht und dass sie zusammen mit ihm eine Lösung finden“. Der Sichtweise des Lehrers und seinen Vorschlägen wird hier eine zentrale Bedeutung zugeschrieben; auch hier hat der Dritte eine stark strukturierende Funktion, die über die zurückhaltende Rolle eines *Vermittlers* in Mediationsverfahren deutlich hinausgeht.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Kinder beurteilen die Rolle Dritter bei der Konfliktregelung im vorgegebenen Fall sehr positiv. Die große Mehrheit (82-92%) befürwortet die Einbeziehung Dritter, bevorzugt Erwachsene als Dritte und schreibt diesen wichtige Eigenschaften für die Konfliktregelung zu: Erwachsene werden als unparteiisch und/oder als kompetent angesehen, Konflikte zu regeln. Diese Eigenschaften werden Lehrern und Erzieherinnen zugeschrieben, häufig auch Eltern, aber nicht Kindern. Einige ältere Kinder halten die Eltern der am Streit beteiligten Kinder für parteiisch und weisen sie daher ebenso wie Freunde wegen Befangenheit zurück. Andere Kinder als Dritte werden nur selten und fast ausschließlich von 3- bis 5-Jährigen genannt.

Dritte Personen können als Streithelfer, Vermittler, Schlichter oder Schiedsrichter begriffen werden, den Kindern kommt jedoch nur selten die Rolle des Vermittlers in den Sinn. Dritte werden nur selten – im Sinne des üblichen Konzepts von Mediation – als Personen beschrieben, die eine Lösungsfindung durch die Beteiligten fördern, eigene Sichtweisen und Vorschläge aber zurückhalten. Nicht nur jüngere und mittlere, sondern auch ältere Kinder schlagen eine stark strukturierende Rolle des Dritten vor: entweder als Schiedsrichter oder als Schlichter, der eigene Vorschläge macht. Da die Kinder den Erwachsenen eine größere Kompetenz zur Konfliktregelung zuschreiben als sich selbst, ist dies auch naheliegend.

Auch wenn die Ergebnisse aufgrund des Querschnittsdesigns zurückhaltend zu interpretieren sind, zeigen sich deutliche Entwicklungstrends:

(1.) Es gibt einen Wandel im Verständnis der Rolle des Dritten: Von vier Kindergartenkindern, aber von keinem Kind ab sechs Jahren wird er als Streithelfer verstanden. Die meisten Kinder sehen den Dritten primär als Schiedsrichter, mit zunehmendem Alter lehnen sie die Schiedsrichterrolle jedoch immer mehr ab und präferieren einen „aktiven Schlichter“. Nur eines der 13 Kinder ab 12 Jahren bejaht noch die Entscheidungsbefugnis des Lehrers. Für diese Deutung spielen Kontextmerkmale eine entscheidende Rolle: Für die älteren Kinder fällt der Konflikt nicht in den Verantwortungsbereich der Schule. In einem Streitfall, bei dem primär schulische Belange betroffen sind, werden den Lehrern vermutlich größere Befugnisse eingeräumt. Insgesamt bestätigen diese Befunde die mit dem Alter zunehmende Kontextsensitivität des kindlichen Urteils (Nunner-Winkler 2003; Weyers 2006). Befugnisse von Autoritätspersonen werden differenziert wahrgenommen und kontextspezifisch zugeschrieben (Laupa/Turiel/Cowan 1995).

(2.) Es gibt klare Altersdifferenzen in den Begründungen der Kinder. Verfahrensregeln und rechtliche Begriffe wie „Verantwortung“, „Aufsichtspflicht“ oder „Sorgerecht“ werden nur von älteren Kindern angeführt, nur jüngere re-

kurrieren auf nicht-normative Aspekte zur Begründung von Befugnissen, etwa auf Sanktionen. Hier werden Geltung und Faktizität anscheinend konfundiert. Dies erinnert an die frühen Phasen des moralischen Urteils. Allerdings zeigt die neuere Moralforschung, dass die Orientierung an Eigeninteressen oder Sanktionen bei Kindern nicht dominant ist (Keller 1996; Nunner-Winkler 2003). Der Rekurs auf Sanktionen scheint zudem häufig eher indikative als konstitutive Funktion zu haben, d.h. Sanktionen verweisen auf Normen, werden aber nicht als deren Gründe verstanden.

(3.) Die auffälligste Veränderung zeigt sich bei den Strategien, die Kinder für die Konfliktregelung durch Dritte vorschlagen: Die rekonstruierten Strategiemuster stehen mit kognitiv-strukturellen Entwicklungsprozessen in Zusammenhang, repräsentieren jedoch keine strikte Entwicklungssequenz. So ist bspw. die *streitunterbindende* Konfliktregelung nicht unbedingt differenzierter als die *autoritäre*, denn im Hinblick auf die Koordination sozialer Perspektiven kann die physische Trennung der „Streithähne“ eine ebenso „einfache“ Strategie sein wie die körperliche Sanktion. Beide Typen beinhalten – je nach Formulierung – Elemente von Selmans Niveaus 0 oder 1: insbesondere die Aspekte der physischen oder der einseitigen Konfliktlösung (Selman 1984, S. 117 ff.). Die *versöhnende* und die *sachverhaltsklärende* Konfliktregelung weisen eine strukturelle Ähnlichkeit mit der kooperativen Konfliktlösung des Niveaus 2 auf, denn hier geht es um die Berücksichtigung beider Perspektiven der Akteure, ohne dass auf übergeordnete Gesichtspunkte recurriert wird, etwa eine Meta-Regel für die Konfliktregelung. Schließlich zeigt sich eine strukturelle Übereinstimmung zwischen Selmans Niveau 3 und der *verfahrensmäßigen* Konfliktregelung, denn der explizite Rekurs auf Verfahrensregeln setzt die Einnahme einer „Dritte-Person-Perspektive“ voraus, die das charakteristischste Merkmal von Niveau 3 darstellt.

Die Analogie der Strategiemuster der Konfliktregelung mit den Niveaus der Perspektivenkoordination stützt unsere Befunde. Plausibel erscheint eine Veränderung von *einseitig-autoritären* über *kooperativ-interpersonale* zu *verfahrensmäßigen* Strategien. Die große Mehrheit der Kinder ab 12 Jahren recurriert explizit auf Verfahrensregeln, jedoch nur ein jüngeres (zehnjähriges) Kind. Aus rechtlicher Perspektive ist somit festzuhalten, dass sich spezifisch rechtliche Denkfiguren wie das Konzept des „neutralen Dritten“ frühestens im Übergang zur Adoleszenz herausbilden. Dieses Ergebnis stimmt mit anderen Befunden zur Rechtsnormenentwicklung überein (Adelson u.a. 1969; Weyers 2006; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2006) und ist von besonderem Interesse, da Verfahrensregeln für Mediation und für das Rechtssystem von grundlegender Bedeutung sind. Ein differenziertes Verständnis des Rechts und seiner prozeduralen Aspekte ist zwar erst in der späten Adoleszenz zu erwarten⁶, hier zeigt sich jedoch ein wichtiger Entwicklungsschritt.

Ältere Kinder binden die Vorgehensweise des Dritten an Verfahrensregeln und verstehen somit wesentliche Grundlagen der Mediation – im Unterschied zu vielen Grund- und vor allem Vorschulkindern, die über wichtige intellektuelle

⁶ Dies setzt die Einnahme einer Systemperspektive bzw. Niveau 4 voraus (Eckensberger 1999; Kohlberg 1995).

und sozialkognitive Fähigkeiten noch nicht verfügen. Auch die Bedeutung der Neutralität Dritter oder die Trennung von „Amt“ (Vermittler) und Person werden von Kindern unter zehn Jahren erst ansatzweise verstanden. Dies spricht aber nicht gegen Konfliktschlichtungsmodelle in Grundschule und Kindergarten, sofern der Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt wird. In diesem Sinne beschreiben die Entwicklungsniveaus der Perspektivenkoordination wichtige entwicklungsspezifische Bedingungen – Möglichkeiten wie Grenzen – für die kindliche Aneignung sozialen Wissens. Entwicklungsmuster lassen sich nicht aufheben, sie sind aber auf Erfahrungen angewiesen und lassen sich durch Lernprozesse erheblich verschieben, wie die neuere Kognitionspsychologie zeigt (Stern 2003). Frühe Ansätze zur Förderung kognitiver und emotionaler Perspektivenübernahme und zur gemeinsamen Bewältigung von Konflikten bieten die Chance, Denk- und Handlungsmuster zu erweitern und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu habitualisieren. Dabei kommt Lehrenden und Erziehenden in Grundschule und Kindergarten eine stark strukturierende Rolle zu. Denn für Kinder unter acht Jahren ist die eigenverantwortliche Durchführung von Mediation zu anspruchsvoll und Dritt- und Viertklässler als Mediatoren bedürfen einer gezielten Betreuung (vgl. Gasteiger-Klipcera 2002).

Die kindliche Präferenz für Erwachsene sowie für Schiedsrichter oder aktive Schlichter als Dritte zeigt, dass Mediationsverfahren nicht an alltagsweltliche Vorstellungen von Kindern anknüpfen. Diese Befunde lassen sich aber nicht als generelle Ablehnung von Peer-Mediation verstehen, sondern spiegeln die fehlende Erfahrung mit entsprechenden Modellen wider. In der kindlichen Sozialwelt sind Kinder bei Konflikten entweder parteiisch (als Betroffene oder Freunde) oder sie haben mit dem Konflikt nichts zu tun. Nur selten nehmen sie die Funktion eines neutralen Dritten ein. Verfahren der Konfliktvermittlung werden nur in (wenigen) institutionellen Kontexten praktiziert, nicht in Familien oder Peers, daher sind sie für Kinder nicht naheliegend. Dagegen sind Erwachsene als Dritte bekannt und werden als kompetent geschätzt. Die Ergebnisse stellen Mediationsverfahren zwar nicht in Frage, zu beachten ist jedoch, dass sie üblichen Rollenerwartungen und häufig auch schulischen Interaktionsverhältnissen widersprechen. Dies gilt insbesondere für *Peer-Mediation*. Hier dürfte auch ein Grund dafür liegen, warum die Akzeptanz bei Lehrenden und Jugendlichen oftmals gering ist und warum gerade im Sekundarbereich viele Konflikte nicht zur Sprache kommen (Simsa 2001, S. 44 ff.).

Die explorative Studie liefert erste Erkenntnisse darüber, wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen, es bleiben jedoch viele Fragen offen. Zu klären ist, welche Rolle der Kontext, der Konflikttyp und konkrete Erfahrungen für das kindliche Verständnis spielen. Hier wurde nur *ein* Konflikt in *einem* Kontext untersucht, was die Aussagekraft der Befunde begrenzt. Sinnvoll wäre es, unterschiedliche Konfliktarten und unterschiedliche Kontexte systematisch zu variieren. Notwendig wäre es insbesondere, auch Einrichtungen mit einzubeziehen, in denen Modelle der Konfliktvermittlung bereits praktiziert werden. Zu vermuten ist, dass Kinder, die über entsprechende Erfahrungen verfügen, die Rolle des Dritten bei der Konfliktregelung und die Beteiligung von Kindern zum Teil ganz anders beurteilen. Eine solche Untersuchung könnte auch ein Beitrag zur Wirkung bzw. Evaluation solcher Ansätze sein, die bislang noch kaum systematisch betrieben wird.

Literatur

- Adelson, Joseph; Bernard Green, Robert O'Neil 1969: Growth of the idea of law in adolescence. In: *Developmental Psychology*, 1, 1969, 4, S. 327-332
- Astington, Janet 2000: *Wie Kinder das Denken entdecken*. München: Reinhardt
- Brion-Meisels, Steven; Robert Selman 1986: Interpersonale Verhandlungen in der Adoleszenz: Drei Portraits sozialer Entwicklung. In: Oser, Fritz; Wolfgang Althof, Detlef Garz (Hg.): *Moralische Zugänge zum Menschen, Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt, S. 136-156
- Caesar, Victoria 2004: *Verbreitung, Umsetzungspraxis und Wirksamkeit von Peer Mediation im Kontext schulischer Gewaltprävention*. Dissertation, Universität Köln (<http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2004/1243/>)
- Eckensberger, Lutz H. 1999: Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, Heike; Ulfrid Neumann (Hg.): *Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen*. Günter Ellscheid zum 65. Geburtstag. Baden-Baden: Nomos, S. 19-55
- Elschenbroich, Donata 2001: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann
- Faller, Kurt 1998: *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- Fried, Lilian; Gerhard Büttner (Hg.) 2004a: *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim: Juventa
- Fried, Lilian; Gerhard Büttner 2004b: Einleitung. In: Dies. 2004a, S. 7-17
- Gasteiger-Klicpera, Barbara 2002: Konfliktmediation in der Grundschule – eine Pilotuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 28, 2002, 2, S. 80-89
- Keller, Monika 1996: *Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: PVU
- Kohlberg, Lawrence 1995: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Koller, Peter 1997: *Theorie des Rechts. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wien: Böhlau
- Krappmann, Lothar; Hans Oswald 1995: *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa
- Lampe, Ernst-Joachim 2002: Untersuchungen zur Entwicklung kindlichen Rechtsbewusstseins. In: Kühne, Hans Heiner (Hg.): *Festschrift für Klaus Rolinski zum 70. Geburtstag*. Baden-Baden: Nomos, S. 401-423.
- Laupa, Marta; Elliot Turiel, Philip Cowan 1995: Obedience to authority in children and adults. In: Killen, Melanie; Daniel Hart (Hg.): *Morality in everyday life. Developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 131-165
- Montada, Leo 2002: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf; Leo Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 418-442
- Nunner-Winkler, Gertrud 2003: Moralentwicklung im Verlauf des Lebens. In: Schneider, Wolfgang; Monika Knopf (Hg.): *Entwicklung, Lehren und Lernen*. Göttingen: Hogrefe, S. 125-145.
- Ortmeyer, Benjamin 2000: Mediation – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Hessische Lehrerzeitung*, 2000, 9, S. 28-29
- Oser, Fritz; Wolfgang Althof 2001: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang; Fritz Oser, Peter Schuster (Hg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 233-268
- Piaget, Jean 1986: *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: DTV.
- Schmidt, Johannes 1997: Verrechtlichung von Intimbeziehungen. Ansätze eines Modells des Verhältnisses von Rechtsnorm und sozialer Norm. In: Lampe, Ernst-Joachim (Hg.): *Zur Entwicklung von Rechtsbewußtsein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 429-464
- Schubarth, Wilfried; Christiane Simsa 2001: Chancen und Grenzen der Schulmediation – eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Konfliktmanagement an Schulen – Mög-*

- lichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 3-8
- Selman, Robert 1984: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Selman, Robert 1999: Von der Perspektivenkoordination zum Ausdruck von Standpunkten: Gegenseitige Implikationen von Entwicklungstheorie und Praxis. In: Althof, Wolfgang (Hg.): Autonomie und Entwicklung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser. Fribourg: Universitätsverlag, S. 121-143
- Simsa, Christiane 2001: Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied: Luchterhand
- Smetana, Judith 1995: Context, conflict and constraint in adolescent-parent authority relationships. In: Killen, Melanie; Daniel Hart (Hg.): Morality in everyday life. Developmental perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, S. 225-255
- Stern, Elsbeth 2003: Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. In: Universitas, 58, 2003, 5, S. 454-464 (Teil 1), 6, S. 567-582 (Teil 2)
- Sujbert, Monika 2006: „Geschenkt ist geschenkt“. Rechtsrelevante Strukturen in kindlichen Interaktionen am Beispiel von Objektübertragungen. Berlin: Weißensee (im Druck)
- Weyers, Stefan 2003: Haben und Gehören, Leihen und Tauschen, Wegnehmen und Klauen. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, Dieter (Hg.): Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe zum 70. Geburtstag. Berlin: Duncker & Humblot, S. 107-137
- Weyers, Stefan 2006: Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2006, 4, S. 591-610
- Weyers, Stefan; Monika Sujbert, Lutz H. Eckensberger (in Zusammenarbeit mit Ernst-Joachim Lampe) 2006: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Manuskript, Frankfurt am Main
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Stefan Weyers*, geb. 1962, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft;
- Anschrift: Robert Mayer-Straße 1, 60054 Frankfurt/Main;
- Email: S.Weyers@em.uni-frankfurt.de