

PFADE aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern
Zur subjektiven Relevanz eines pädagogischen
Präventionsangebotes im Hinblick auf Problem- und
Konfliktlösungen

Forschungsprojekt im Auftrag von Prof. Dr. Peter Rieker, Lehrstuhl für
Ausserschulische Bildung und Erziehung, Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Zürich

Vorgelegt von Verena Kuglstätter

Mit Unterstützung durch den Lehrstuhl ABE

Zürich, Dezember 2016

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. WAS IST PFADE?	3
2.1 ZUR IMPLEMENTIERUNG VON PFADE IN DER SCHWEIZ	3
2.2 FORSCHUNGSSTAND DER EVALUATION VON PFADE	4
3. FORSCHUNGSFELD, FORSCHUNGSDESIDERATA UND FORSCHUNGSFRAGE	7
4. METHODE UND FELDZUGANG	11
4.1 ERHEBUNGSMETHODE UND AUSWERTUNGSVERFAHREN	11
4.2 FELDZUGANG	13
4.3 ZIELE	13
5. PFADE AUS DER PERSPEKTIVE DER BEFRAGTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	15
5.1 DIE WAHRNEHMUNG VON PFADE ALS UNTERRICHTSLEKTION.....	15
5.2 PFADE LERNEN	26
5.3 EIGENE STRATEGIEN DER PROBLEMLÖSUNG	35
6. ZUSAMMENFASSUNG	45
7. FAZIT UND ANREGUNGEN FÜR DIE PRAXIS	47
LITERATUR	49

1. Einleitung

PFADE ist ein Programm, das die Stärkung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zum Ziel hat und damit primär auf die individuelle Entwicklung Heranwachsender, insbesondere auf der »Verhaltensebene«, abzielt. Gleichzeitig soll PFADE eine »Minderung von Disziplin- und Verhaltensproblemen« bewirken, das »Klassen- und Schulhausklima verbessern« und zur »Etablierung einer Schulhauskultur« beitragen, wie die Schulungsunterlagen nahelegen. Unter Einbezug der »Umgebung« von Schülerinnen und Schülern soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Kinder und Jugendliche in verschiedenen Sozialisationskontexten aufwachsen (vgl. Bronfenbrenner 1970; Eisner et al. 2006), woran hier angeschlossen wird: Die Schule selbst kann als eine Lebenswelt verstanden werden, die mit anderen relevanten Lebenswelten Heranwachsender verwoben ist (vgl. Grunder 2011). In diesem Zusammenhang spricht Lothar Böhnisch beispielsweise von Schule als ein »Sozialraum«, in dem die

»Schülerkultur nicht mehr abgegrenzt ist von der außerschulischen Gleichaltrigerszene. Peer- und Schulklassenkultur sind eine Verbindung eingegangen, in der sich von schulischen Funktionserfordernissen geprägte Formen der Lebensführung mit außerschulischen Gesellungsformen und Ressourcenmanagement in Rückbindung an die elterlichen Milieus vermischen.« (Böhnisch 2010: 185)

Die Schülerrolle als »Set von Verhaltenserwartungen und -zumutungen, die aus den funktionalen Erfordernissen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation resultieren« (ebd.: 176) steht zwar immer noch im Vordergrund des Unterrichts, aber auch neben anderen Erwartungen, wie v.a. in Bezug auf Peers und Familie. Ziel der hier vorliegenden Studie ist demnach zu untersuchen, inwiefern PFADE Kindern und Jugendlichen dabei hilft, Herausforderungen, die sich ihnen in unterschiedlichen Sozialisationskontexten stellen, zu bearbeiten. Dieser Bericht bezieht sich dabei insbesondere auf theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse der »sozialpädagogischen Nutzerforschung« (vgl. Epp 2015; Oelerich 2010; Oelerich/Schaarschuch 2005; Streblow 2010) und prüft in diesem Sinne, in welcher Weise sich PFADE aus der Perspektive betroffener Schülerinnen und Schüler in schulischen und außerschulischen Kontexten als relevant erweist. PFADE kommt in dieser Sichtweise als ein Set von Angeboten seitens der Lehrpersonen in den Blick, die darauf abzielen, gemeinsam eine lernförderliche Gestaltung des Unterrichts zu entwickeln und ein angenehmes Schulklima herzustellen (vgl. Bastian 2016; Grunder 2011). Dieser Forschungsbericht widmet sich darüber hinaus der Frage, ob und wie Schülerinnen und Schüler durch diese Angebote eine

Unterstützung erfahren, die über den Unterricht hinausgeht. Anhand von Interpretationen offener Leitfadeninterviews mit Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe (4., 5. und 6. Klassen), die mindestens ein knappes Schuljahr regelmässig PFADE-Lektionen im regulären Schulunterricht erhalten haben, zeigt der hier vorliegende Forschungsbericht Strategien der Aneignung und Nutzung dieser Angebote aus Sicht der Betroffenen auf. Dabei fokussiert er die Thematisierung von Problemen und Strategien der Problemlösung, da dies ein zentrales Element von PFADE ist («Soziale Problemlösefertigkeiten») und auch durch die befragten Schülerinnen und Schülern im Kontext von PFADE aufgegriffen wird. Indem die diesem Forschungsbericht zugrunde liegende Studie die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zentral setzt, greift sie eine Leerstelle auf, die bezüglich der Beforschung des »subjektiven Nutzens« »sozialen Lernens« im Kontext Schule zu verzeichnen ist (vgl. Epp 2015).

2. Was ist PFADE?

2.1 Zur Implementierung von PFADE in der Schweiz

PFADE ist ein Programm, das in den USA im Kontext des schulischen Förderbereichs entwickelt worden ist und im Rahmen eines an der Universität Zürich angesiedelten Forschungs- und Interventionsprojekts (zipps) im Jahr 2004 ins Deutsche übersetzt, umgesetzt und beforscht worden ist (vgl. Jünger 2009 und 2010; Jünger/Eisner 2009; Eisner/Ribeaud 2008). Ziel von PFADE ist die Stärkung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere in Bezug auf die »Verhaltensebene«. Unter der Annahme, jugendliche »Gewalttäterinnen und Gewalttäter« hätten Defizite bezüglich kognitiver und sozialer Kompetenzen, erhoffen sich die Verantwortlichen durch die bewusste Förderung jener Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen insgesamt einen Rückgang »gewalttätigen Verhaltens« (vgl. Eisner et al. 2006). So werden kognitive und soziale Kompetenzen als »Schutzfaktoren« gegen aggressives und gewalttätiges »Verhalten« angesehen (vgl. ebd. 151; vgl. Jünger 2009 und 2010). Bedeutendes Ziel von PFADE ist dabei zudem eine Verbesserung schulischer Rahmenbedingungen. Aufgrund der insgesamt als positiv befundenen Evaluationsergebnisse (vgl. Jünger/Eisner 2009: 19; Jünger 2009) versteht sich PFADE als »evidenzbasiert« (vgl. ebd. 22 und 252) und findet aktuell Eingang in den Alltag von Schulen. Im Kontext des »Nationalen Präventionsprogramms Jugend und Gewalt« (jugendundgewalt.ch), das eine Standardisierung von Massnahmen gegen Jugendgewalt, eben u.a. durch die dauerhafte Implementierung sog. »evidenzbasierter Projekte«, anstrebt, erscheint die zunehmende Implementierung von PFADE, aber auch anderer, ähnlicher Programme, als nachvollziehbar und dessen wissenschaftliche Begleitung als angebracht. Nichtsdestotrotz fokussieren die bisher vorliegenden Evaluationen von PFADE Fragen der »Wirksamkeit«, die sie in erster Linie am Rückgang »gewalttätigen« bzw. »aggressiven« »Verhaltens« aus der Perspektive von Lehrpersonen und Eltern messen. Tiefere Perspektiven der betroffenen Schülerinnen und Schüler werden dabei vernachlässigt. Diesen Forschungsdefiziten trägt der hier vorliegende Forschungsbericht Rechnung.

2.2 Forschungsstand der Evaluation von PFADE

Die Evaluation von PFADE umfasst bereits eine Anzahl von Studien mit dem Bestreben, Aussagen über die »Wirksamkeit« von PFADE zu treffen (vgl. Doppmann 2006; Eisner/Ribeaud 2006 und 2008; Länger Krämer 2009; Malti et al. 2011). Die »Effekte« werden insgesamt »positiv«, wenn auch minim bzw. erst auf lange Sicht erwartbar eingeschätzt (vgl. Eisner et al. 2006; Länger Krämer 2009). Aussagen über die »Wirksamkeit« einer Massnahme sind stets mit dem hohen Anspruch verbunden, Aussagen über kausale Zusammenhänge zu tätigen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die »Wirksamkeit« einer Massnahme von vielen Faktoren, wie z.B. deren Umsetzung abhängig ist. Eine der zentralen Beobachtungen, die im Rahmen der Evaluationen diesbezüglich gemacht worden ist, deutet darauf hin, dass auch PFADE in hohem Masse von seiner Umsetzung durch die jeweiligen Lehrpersonen abhängig ist (vgl. Doppmann 2006: 83 f.; vgl. Eisner et al. 2006: 157 f.; vgl. Länger Krämer 2009: 151 f.). Dies betrifft nicht nur die Qualität, Quantität und Motivation in Bezug auf die Umsetzung in den jeweiligen Unterrichtslektionen, sondern auch die Kommunikation durch die Schulleitung (Wie informiert sie die Lehrpersonen? Bezieht sie die Lehrpersonen in ihre Entscheidungen mit ein?), das Coaching (In welchem zeitlichen Rahmen werden die Lehrpersonen geschult und begleitet?) und die zeitlichen und inhaltlichen Bedingungen und Möglichkeiten, PFADE in den allgemeinen Lehrplan zu integrieren. Diese Beobachtungen erschweren Aussagen über die »Wirksamkeit« von PFADE und weisen auch auf die Schwierigkeiten hin, die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, die, wovon auszugehen ist, ebenfalls davon geprägt sind, wie PFADE von den jeweiligen Schulen und Lehrpersonen umgesetzt wird. Aufgrund der damit verbundenen Problemstellungen hat die hier vorliegende Studie nicht den Anspruch einer Evaluation im Sinne der Erforschung von »Wirksamkeit«. Stattdessen hat sie zum Ziel, die bisher im Kontext von Jugendgewaltprävention im Allgemeinen sowie in der wissenschaftlichen Begleitung von PFADE im Besonderen vernachlässigten Sichtweisen betroffener Schülerinnen und Schülern einzufangen. Zum einen wird hier an die allgemeine sozialisationstheoretische Fragestellung, mit welchen Problemstellungen und Herausforderungen Kinder und Jugendliche an Schnittstellen unterschiedlicher Kontexte des Aufwachsens konfrontiert sind, zum anderen an Überlegungen und Ergebnisse der »sozialpädagogischen Nutzerforschung« angeschlossen, welche die Adressatinnen und Adressaten konkreter Massnahmen als »die eigentlichen Produzenten der Dienstleistung« (Oelerich 2010: 12) in den Forschungsfokus rückt und nach den Strategien und Prozessen der Nutzung bzw. Aneignung fragt (vgl. Epp 2015; Oelerich 2010; Oelerich/Schaarschuch 2005; Streblov

2010). Somit stellt sie die Frage ins Zentrum, in welcher Hinsicht sich der PFADE-Unterricht aus der Sicht betroffener Schülerinnen und Schüler in Bezug auf schulische und außerschulische Problemstellungen und Herausforderungen als relevant erweist.

3. Forschungsfeld, Forschungsdesiderata und Forschungsfrage

PFADE fokussiert die Stärkung kognitiver und sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und zielt damit auf deren individuelle Entwicklung, insbesondere in Bezug auf die »Verhaltensebene«, ab. Dies erfolgt über sieben Schwerpunkte, die jeweils in verschiedenen Unterrichtseinheiten thematisiert werden: »Gefühle«, »gesundes Selbstwertgefühl«, »Selbstkontrolle«, »Soziale Problemlösefertigkeiten«, »Regeln und Manieren«, »Umgang mit Freundschaften, Beziehungen, Konflikten« und »Lern- und Organisationsstrategien« (vgl. Jünger 2009 und 2010). Die Lehrkräfte können Elemente dieser Unterrichtseinheiten idealerweise langfristig in den allgemeinen Unterricht integrieren, indem sie der Empfehlung folgen, spezielle Unterrichtszeiten dafür einzusetzen (Projektwochen und/oder regelmässige Lektionen). Während der Teilnahme der Forscherin an einer PFADE-Schulung sind gewisse Themen auf höhere Akzeptanz der teilnehmenden Lehrpersonen gestossen als andere.¹ Einige Themen, insbesondere »Gefühle«, »Selbstwertgefühl« sowie »soziale Problemlösefertigkeiten«, erachteten sie eher als grundlegend, wichtig und selbstverständlich und erschienen ihnen als gut umsetzbar. Diese Beobachtung spiegelt sich in Evaluationen, die darauf hindeuten, dass die Lehrpersonen dazu tendieren, sich stärker auf gewisse Unterrichtseinheiten zu konzentrieren und andere, wie etwa »Selbstkontrolle« und »Regeln und Manieren«, eher zu vernachlässigen (vgl. Doppmann 2006). Jedoch wird insbesondere über die Themen »Regeln und Manieren«, »Umgang mit Freundschaften, Beziehungen, Konflikten« neben den individuellen sozialen Kompetenzen die Bedeutung eines »guten Klimas« bzw. »der Kultur« in Klasse und Schulhaus betont und damit der »Umgebung« bzw. den »Umwelten« der Kinder Rechnung getragen (vgl. Jünger 2009 und 2010). Gerade diese Themen sind für die Fragestellung der hier vorliegenden Studie, die auf die »Nutzung« bzw. den »Nutzen« von PFADE in Bezug auf unterschiedliche Lebenskontexte aus der Sicht betroffener Schülerinnen und Schüler abzielt, von Bedeutung. Insbesondere die durch Evaluationen beobachtete Vernachlässigung des Themas »Regeln und Manieren« spiegelt sich in der Beobachtung der Forscherin wieder: Die Lehrpersonen haben dieses besonders kontrovers diskutiert: Sie diskutierten die Lehrmaterialien in Bezug auf die Idee, dass Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler Regeln gemeinsam aushandeln. Dies habe zur Folge, dass unterschiedliche Schulklassen innerhalb eines Schulhauses unterschiedliche Regeln hätten, was Konflikte auslösen könnte. Auch die Idee, für individuelle Schülerinnen und Schüler könnten spezielle Regeln gelten, hielten sie zum

¹ Die Schulung erfolgte in einem Schulhaus, dessen Leitung sich gerade erst für die Implementierung von PFADE entschieden hatte. Ziel der Schulung war, die Lehrpersonen mit den Schulungsunterlagen vertraut zu machen.

Teil für unangebracht. Diese Beobachtung lässt das Thema »Regeln« besonders untersuchungsrelevant erscheinen, zumal davon auszugehen ist, dass Heranwachsende in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Regeln konfrontiert sind. Der hier vorliegende Forschungsbericht konzentriert sich jedoch auf die Ergebnisse bezüglich des Erlernens »sozialer Problemlösefertigkeiten« und streift in diesem Zusammenhang das Thema »Regeln« nur insofern, als das Erlernen »sozialer Problemlösefertigkeiten« regelhaft erfolgt und PFADE-spezifische Angebote als Regeln gedeutet werden.² Angesichts der Fokussierung auf die individuelle Entwicklung von Kindern durch PFADE und eine damit angepeilte Verbesserung der »Schulhauskultur« sowie die der in den bisherigen Evaluationen vernachlässigten Miteinbeziehung von Schülerinnen und Schülern werden hier Einzelinterviews eingesetzt, um individuelle Strategien und Prozesse der Aneignung und Nutzung (z.B. von Regeln oder verschiedenen Lehrmitteln) nachzuzeichnen. Die Thematisierung von Schnittstellen unterschiedlicher Sozialisationskontexte ist aus dieser Perspektive besonders relevant, da die Stärkung kognitiver und sozialer Kompetenzen und, damit verbunden, die Förderung der individuellen Entwicklung von Kindern jenseits der Schulklasse und des Schulhauses tragen können – und nach der Logik von PFADE auch sollen. Damit wird die Frage in den Mittelpunkt gestellt, ob und wie die befragten Schülerinnen und Schüler die im Rahmen von PFADE erlernten Kompetenzen bzw. Inhalte für die Bearbeitung von Herausforderungen in Klasse, Schule aber auch anderen Lebensbereichen, wie Familie, Freizeit und Peers »nutzen« bzw. »gebrauchen« und gegebenenfalls »umdeuten« oder »umnutzen« (vgl. Certeau 1988; Epp 2015; Oelerich 2010: 15). Eine mögliche Schwierigkeit bezüglich der Beobachtung dieser Prozesse ist hierbei die sog. »Generalisierung von PFADE« (vgl. Eisner et al. 2006: 154): Die Lehrpersonen werden von den PFADE-Coaches dazu angeregt, PFADE in einzelnen Lektionen zu unterrichten, jedoch auch auf den allgemeinen Unterricht und schulische Kontexte bzw. Räume ausserhalb des eigenen Schulzimmers zu beziehen. Insgesamt wird den Lehrpersonen »Gestaltungsfreiraum« (vgl. Jünger 2010: 10) zugestanden. Angesichts dieser Gegebenheiten ist in Frage zu stellen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler »Erlerntes« überhaupt auf PFADE beziehen. An dieser Stelle distanziert sich die diesem Forschungsbericht zugrunde liegende Studie nochmals von dem Anspruch, Aussagen über die »Wirksamkeit« von PFADE zu tätigen.

² Zum Zusammenhang von Regeln und »sozialen Problemlösefertigkeiten« im Kontext der diesem Forschungsbericht zugrunde liegenden Studie: Regeln im Sinne kollektiv erwarteter Handlungserwartungen beschränken grundsätzlich den Handlungsspielraum von Schülerinnen und Schülern. Die Interpretationen weisen jedoch auf Brüche zwischen erfahrungsbasiertem Handlungs- oder Beobachtungswissen und der Konfrontation mit kollektiven Handlungserwartungen auf. Die Schülerinnen und Schüler bespielen Regeln: Indem sie Regeln (individuell/kollektiv) umdeuten oder brechen, nutzen sie diese taktisch, um Probleme zu lösen, Konflikte zu bearbeiten oder gruppenspezifischen Anforderungen gerecht zu werden. Damit weisen sie beispielsweise Andere in ihre Schranken, belehren Andere über regelkonformes Handeln oder zeigen ihrer jeweiligen Bezugsgruppe solidarisches Handeln an, womit sie soziale Zugehörigkeiten markieren.

Stattdessen will sie die Möglichkeiten, Herausforderungen sowie Grenzen der Nutzung und Aneignung von PFADE in schulischen und ausserschulischen Kontexten aus der Perspektive betroffener Schülerinnen und Schüler nachvollziehen. Damit liegt der Anspruch der hier vorliegenden Studie in der Ermöglichung des Einbezugs einer differenzierten Perspektive von Kindern und Jugendlichen, die von einer konkreten Massnahme bezüglich Jugendgewaltprävention betroffen sind. Der Bezug zur »sozialpädagogischen Nutzerforschung« ist in diesem Zusammenhang deshalb sinnvoll, da sie die Sichtweise von Adressatinnen und Adressaten sozialpädagogischer Massnahmen in den Vordergrund rückt und sich damit auch von der Wirkungsforschung abgrenzt (Oelerich/Schaarschuch 2005: 11). Die »sozialpädagogische Nutzerforschung« bezieht sich zwar v.a. auf Sozialarbeit; dennoch zeigen sich grosse Parallelen zu PFADE, wenngleich dieses Programm keine genuin sozialpädagogische Massnahme ist. Die grundlegende Idee der hier vorliegenden Studie ist, die Schülerinnen und Schüler danach zu befragen, wie sie an die ihnen vermittelten Inhalte von PFADE anschliessen können. Über PFADE-spezifische und andere Lehrmittel adressieren die Lehrpersonen Angebote bezüglich der Klassenführung an die Schülerinnen und Schüler. Johannes Bastian versteht unter Klassenführung Folgendes, wobei er die gemeinsame Gestaltung mit den Schülerinnen und Schülern betont:

»Verhaltensweisen und Einstellungen, mit denen in Verantwortung der Lehrenden unter Beteiligung der Lernenden ein verbindlicher Rahmen für die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen geschaffen wird. Klassenführung richtet ihre Aufmerksamkeit – je nach Voraussetzung der Lernenden und der Lerngruppe – auf die Gestaltung der Lern-Umgebung, der Lern-Gemeinschaft und der Lern-Arrangements.« (Bastian 2016: 8)

In diesem Sinne kann PFADE als umfangreicher Instrumentenkoffer gelesen werden, auf den Lehrpersonen zugreifen können, insbesondere um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine »Lern-Gemeinschaft« zu entwickeln. Darunter versteht Bastian, neben der Lern-Umgebung und dem Lern-Arrangement, ein Handlungsfeld der Klassenführung, das auf eine »lernförderliche Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander« (ebd. 2016: 9) abzielt. Darunter fällt beispielsweise auch die Entwicklung von Regeln oder das Erlernen von Selbstdisziplin und Selbstregulation in Bezug auf konfliktäre oder problematische Situationen. Der Forschungsbericht zeigt nun Strategien der Aneignung und Nutzung dieser »Angebote« in Bezug auf »soziale Problemlösefertigkeiten« aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf. Zusammenfassend werden folgende Forschungsleitfragen formuliert: Wie deuten die befragten Schülerinnen und Schüler PFADE? Welche Relevanzen messen sie PFADE für die Herausforderungen an

Schnittstellen verschiedener Kontexte des Aufwachsens zu? Der hier vorliegende Forschungsbericht fokussiert dabei das Thema »Soziale Problemlösefertigkeiten«.

4. Methode und Feldzugang

4.1 Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren

Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler sind mittels offener Leitfadeninterviews eingefangen worden, da PFADE diese primär bezüglich ihres individuellen »Verhaltens« adressiert und auch die hier vorliegende Studie ihre individuellen Erfahrungen fokussiert. Der Leitfaden thematisiert insbesondere die Themen »Regeln« und »Probleme lösen«. Dies ist zunächst anhand offener Fragen erfolgt. Zuerst ist gefragt worden, in welchen Lebensbereichen sich die Schülerinnen und Schüler regelmässig aufhalten, welchen Handlungserwartungen sie dort jeweils ausgesetzt sind, welche Probleme damit verbunden werden und wie sie diese Probleme bearbeiten. Erst in einem zweiten Schritt ist offen nach den Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf PFADE gefragt worden. Schliesslich sind mehr oder weniger direkte Fragen bezüglich PFADE gestellt worden, wie etwa, was den Schülerinnen und Schülern an den PFADE-Lektionen mehr oder weniger gefällt und inwieweit sie ihre Eltern in ihre diesbezüglichen Erfahrungen einbeziehen. Damit sollte eine Datenbasis geschaffen werden, die erlaubt, Zusammenhänge zwischen PFADE und den Deutungs- und Handlungsprozessen der Befragten zu untersuchen. Eine mögliche Fragestellung ist in diesem Zusammenhang beispielsweise, ob die Kinder und Jugendlichen im Anschluss an PFADE mit bestimmten Herausforderungen oder Problemen möglicherweise »bewusster« umgehen (sich dieser »bewusster« werden) und erlernte Strategien übernehmen, sie umdeuten und/oder sie mit eigenen Strategien in weitere Kontexte ihres Alltags integrieren. Die Auswertung der Interviews ist angeregt durch die Grounded Theorie nach Anselm L. Strauss und Juliet M. Corbin (1996) und durch die Dokumentarische Methode für Interviews (vgl. Nohl 2006), die mögliche Kontrastierungen, wie etwa hinsichtlich der Umsetzung von PFADE, zulassen und dafür geeignet sind, über Vergleichsverfahren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erleben, Deuten und Handeln der Befragten herauszuarbeiten. Themen- und fallspezifische Betrachtungsweisen greifen dabei ineinander über. Folgender Leitfaden ist in der Gruppe nach einer spezifischen Methode (vgl. Kruse 2011) erstellt worden und hat der hier vorliegenden Studie als Erhebungsinstrument gedient.

Fragen	Nachfragen	Dimensionen und Anschlussmöglichkeiten
Einstieg		
Was war Dein lässigstes Erlebnis heute?	Was hat Dir daran gefallen? Warum hast Du Dich da wohl gefühlt?	Schulweg Schule: Wie ist das, wenn Du in die Schule kommst? Gefühle
Erzähl mir doch einmal, wie so ein Tag bei Dir abläuft?	Mit wem lebst Du zu Hause? Mit wem bist Du befreundet? Was macht ihr zusammen? Hast Du eine/n beste/n Freund/in?	Zeit vor und nach der Schule Freizeit Familie Freunde Wochenende Anknüpfen an das Erzählte, z.B. Regeln oder Probleme
Regeln		
Wie läuft es ab, wenn Du morgens in die Schule kommst?		Über Regeln und Abläufe erzählen
Kannst Du mir von den Regeln in der Schule erzählen?	Wer hat das bestimmt? Wer hat die Regeln gemacht? Sind die Regeln für Dich hilfreich? Was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden? Kennst Du andere Regeln, die für Dich hilfreich sind? Wie macht ihr das in der Clique/zu Hause?	Welche Regeln gibt es? Wie werden die Regeln aufgestellt, kann der Schüler/die Schülerin daran partizipieren? Belohnungs- oder Bestrafungssystem? Kontextualisierung zu Hause/Clique
Wenn du Lehrer oder Lehrerin wärst, welche Regeln würdest du dann bestimmten/machen?		Implizites Wissen Hineinversetzen in die Lehrerin
Gibt es etwas, was man in der Schule gar nicht tun sollte, ein No-Go?		Schnittstellen
Was magst Du besonders in der Schule?		Aufheiterung
Was magst Du besonders zu Hause?		Überleitung und Kontextualisierung
Probleme/Unterstützung		
Wann hattest Du einmal so richtig Ärger? Kannst Du mir davon erzählen?	Wer war daran noch beteiligt? Wie hast du den Ärger gelöst?	Was ist ein Problem?
Gibt es jemanden, der Dir einmal sehr geholfen hat, als Du ein Problem hattest?	Was war da? Wenn die Person nicht da gewesen wäre, was hättest Du dann gemacht?	Was ist ein Problem? Welche Vertrauenspersonen gibt es? Kontextualisierung Problemlösung
Gefühle		
Fällt Dir eine Situation ein, in der es Dir so richtig gut ging? Kannst Du mir davon erzählen?		Orte, Kontexte, Freizeit
Gab es auch Situationen, wo es Dir nicht so gut ging?	Was hast Du dann gemacht? Hast Du mit jemandem darüber gesprochen?	Was ist ein Problem? Vertrauenspersonen Problemlösung
Bist Du schon einmal so richtig wütend gewesen?	Was hast Du gemacht?	Überleitung PFADE
PFADE		
Kannst Du mir von dem PFADE Unterricht erzählen? Was macht Ihr da so?	Kannst Du dabei mitbestimmen? Ist das, was Du da lernst, hilfreich für Dich? Erzählst Du zu Hause davon? Erzählst Du Deinen Freunden	Artefakte, v.a. Ampel und Schildkröte und Luftballon Erzählen des Ablaufs einer PFADE-Stunde

	davon?	
Bist Du schon mal KDW gewesen? Wie war das für Dich?	Welche Komplimente haben Dich besonders gefreut? Haben Dir Deine Eltern auch Komplimente gemacht?	Schamgefühle
Abschlussfrage	Gibt es sonst noch irgendwas, was Du erzählen willst?	

4.2 Feldzugang

Der Feldzugang ist von PFADE-Coaches gewährleistet worden, da diese eine Übersicht darüber haben, welche Schulen mit PFADE arbeiten und welche Klassen über welchen Zeitraum hinweg betroffen sind. Die Auswahl der zu befragenden Schülerinnen und Schüler ist den Klassenlehrpersonen überlassen worden, die dazu angeregt worden sind, Kontrastierungen vorzunehmen. Die meisten Klassenlehrpersonen haben die Entscheidung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern getroffen (»demokratisch«), da viele Schülerinnen und Schüler mitmachen wollten. Es sind acht Schülerinnen und Schüler aus den 4. bis 6. Klassen befragt worden. Pro Schule sind zwei Schülerinnen bzw. Schüler ausgewählt worden:

Schule A: Lisa und Ronaldo, 4. Klasse

Schule B: James und Mae, 5. Klasse

Schule C: Kim und Stan, 6. Klasse

Schule D: Micho und Ralf, 6. Klasse

4.3 Ziele

Die hier vorliegende Studie ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung von PFADE und ist der Autorin von Prof. Dr. Peter Rieker in Auftrag gegeben worden. Sie hat den Anspruch, die Perspektiven betroffener Schülerinnen und Schüler auf PFADE einzufangen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welches Unterstützungspotential PFADE für die Bearbeitung von Problemen und Konflikten in schulischen und außerschulischen Kontexten bietet. Die Ergebnisse sollen verantwortliche Fachpersonen Anregungen für die Umsetzung von PFADE bereitstellen.

5. PFADE aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler

5.1 Die Wahrnehmung von PFADE als Unterrichtslektion

Die zentrale Forschungsfrage der Studie zielt auf die Relevanz von PFADE im Hinblick auf Herausforderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten aus der Perspektive betroffener Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, herauszuarbeiten, wie die befragten Schülerinnen und Schüler PFADE wahrnehmen. Dafür ist eine Frage gewählt worden, die den Befragten ermöglicht, zunächst offen über PFADE zu erzählen. Dieser damit eingeleitete Frageblock ist im letzten Drittel des Leitfadens platziert und lässt damit zu, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst mehr oder weniger unvoreingenommen ihre Perspektiven auf Regeln, Probleme und Problemlösungsstrategien artikulieren. Somit können die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Unterricht sowie auf schulische und außerschulische Kontexte miteinander kontrastiert werden. In folgender Darstellung wird, entgegen der Reihenfolge im Leitfaden, mit der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf PFADE begonnen. Die Ergebnisse diesbezüglicher Interpretationen werden anschliessend den Ergebnissen der anderen beiden Frageblöcke in Bezug auf Problemlösungsstrategien gegenübergestellt. Diese Darstellungsweise ist auch aufgrund der Beobachtung sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler nicht unaufgefordert über PFADE sprechen, teilweise kaum Assoziationen dazu haben und dementsprechende Beschreibungen, vermutete Intentionen und Bewertungen im Vergleich zu den anderen Themenblöcken eher dünn ausfallen. Zunächst wird die Frage bearbeitet, mit welchen Inhalten die Schülerinnen und Schüler, stimuliert durch die offene Aufforderung über den PFADE-Unterricht zu erzählen, PFADE überhaupt verbinden. Dabei werden diejenigen Sequenzen einfühend interpretiert, die mit der Aufforderung der Interviewerin beginnen, über PFADE zu erzählen. Diese ersten Interpretationen regen zu weiteren Fragestellungen in Bezug auf die Forschungsfragen der hier vorliegenden Studie an und werden anschliessend in einen Bezug zum Thema »Lernen« gesetzt.

Interviewerin: »Wir setzen uns daher↑ ((lacht)) und (.) ja, ich weiss nicht, (.) was Dir (1.5) ähm was Dir Frau »Name der Klassenlehrperson« äh schon erzählt hat. ((lacht))«

Lisa: »Hmhm.«↑

Interviewerin: »Was hat sie so erzählt? ((lacht))«

Lisa: »Also sie hat mir äh uns erzählt, dass mit der Ampel.↑ Wenn man im äh wenn man sauer ist dass (.) man stopp (.) und dann überlegen kann,↑ was man machen kann↑ (.) obs funktioniert oder auch nicht. (.) Und dann hat sie uns noch ähm (.) ähm wie sagt man dem schon wieder (.) auch noch ein anderes Plakat Gezeigt↑ (.) aber ich kanns jetzt nicht genau auswendig.↑«

Interviewerin: »Das macht nichts. ((lacht))«

Lisa: »<Und> (.) dann nochmal eins, aber das haben wir (.) noch nicht angeschaut.« (Zeilen 9-24)

Auffällig an dieser Sequenz ist, dass es so wirkt, als sei Lisa von ihrer Klassenlehrerin vor dem Interview instruiert worden, von der Ampel zu erzählen, da sie im Gegensatz zu allen anderen befragten Schülerinnen und Schülern sofort »mit der Tür ins Haus fällt«: Sie beschreibt die verschiedenen Etappen der Ampel: Wenn man sauer sei, stoppe man, überlege, was man machen könne, und ob es funktioniere oder nicht. Lisa würde gerne noch über zwei andere Lehrmittel berichten: Das eine könne sie jedoch jetzt nicht genau auswendig und das andere hätten sie (in der Klasse/im Unterricht) noch nicht angesehen. Ihr Anspruch, diese Lehrmittel auswendig zu lernen, und ihre schematische Beschreibung weisen darauf hin, dass sie PFADE als Schulfach begreift, dessen Inhalte gelernt und reproduziert werden müssen. Eine Kontextualisierung des Gelernten im Sinne eines persönlichen oder situativen Bezugs fehlt hier und wird durch die häufige Verwendung des Indefinitpronomens verstärkt. Lisas Beschreibung der Ampel wirkt bemüht, indem sie sich an deren einzelnen Stufen »arbeitet«. Dadurch ähnelt ihre Darstellungsweise einer mündlichen Prüfungssituation. Darüber hinaus enthalten Lisas Beschreibungen durchaus Informationen bezüglich Intention und Bewertung des Lehrmittels: Sie problematisiert eine Emotion – sauer sein – als einen unangenehmen und/oder nicht erwünschten Gefühlszustand. Ausserdem beurteilt Lisa die Ampel hinsichtlich ihrer Funktionalität: Funktioniert es oder funktioniert es nicht? In diesem Sinne beurteilt sie die Ampel hinsichtlich ihres Ergebnisses.

Interviewerin: »Hmhm (.) ok (.) hmhm↑ (.) ok. (3.5) Kannst du mir ähm (.) vom PFADE-Unterricht erzählen Ihr habt ja diese PFADE-Lektionen bei Frau »Name der Klassenlehrperson« (.) ähm (.) was macht ihr denn da so?«

Ronaldo: »Also wir haben Kind der Woche↑ (.) ähm (.) da kann einfach jemand ähm (.) in einer Woche äh auf einen speziellen Thron sitzen () (.) und (.) das haben wir das Jahr gemacht und auch letztes Jahr↑.«

Interviewerin: »Ok↑«

Ronaldo: »Und (.) ja.«

Interviewerin: »Und bist Du auch gewesen?«

Ronaldo: »Ja (.) also wir lösen einfach (.) alle kommen mal einmal dran.«

Interviewerin: »Ah ok↑«

Ronaldo: »Und ja.«

Interviewerin: »Und was passiert dann?«

Ronaldo: »Also (.) letztes Jahr konnten wir (.) ähm (.) sagen wer (Kappla) spielen darf das haben wir sehr viel gemacht (.) oder. (2.0) Ja (2.0) einfach ja oder Blätter verteilen↑ (.) und (.) ja.« (Zeilen 254-271)

Ronaldo hat, ähnlich wie Lisa, eine ganz konkrete Assoziation mit den PFADE-Lektionen: das »Kind der Woche«. Auf Nachfrage der Interviewerin erwähnt er zudem, dass dort entschieden werde, wer »(Kappla)« spielen dürfe und dass Blätter verteilt würden. Relevant erscheint ihm zudem, dass sie das »Kind der Woche« bereits im letzten Schuljahr »gemacht haben«. Dabei erscheint es ihm ausserdem selbstverständlich zu sein, dass alle einmal an die Reihe kämen. Damit verknüpft er PFADE mit einer gewissen Regelmässigkeit oder auch Routine und verdeutlicht, dass sie als Kollektiv betroffen seien. Zwar bewertet er den Thron als »speziell«, jedoch scheint dieser eine selbstverständliche und stabile Grösse zu sein, die alle Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres einmal betrifft. Bewertungen und Intentionen gehen aus Ronaldos Beschreibungen zunächst nicht hervor.

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok. (2.5) Genau und jetzt kommen wir auch noch äh auf den PFADE-Unterricht↑. (.) Kannst Du mir einfach mal erzählen was Ihr da macht?«

James: »Hmmm wir machen so einen Kreis glaube ja so einen Kreis mit Stühlen (.) und ja dann reden wir über Probleme in der Klasse glaub also (.) manchmal (.) und dann (.) eben also ich glaube (.) ich glaube es sind meistens Probleme über die Klasse (.) Streitereien oder sonst irgend etwas. (2.5) Aber so viel hatten wir des eigentlich gar nicht. (.) Wir hatten mal so eine Projektwoche über PFADE↑(.) aber es war ziemlich langweilig für die ganze Klasse↑ (.) also ich sag jetzt mal das war nicht gerade so das Schönste↑ (.) weil es war den ganzen Tag lang im Kreis sitzen und irgendetwas machen↑ und über irgendetwas reden also ich glaube jeder ist das min (.) mindestens einmal irgendwie eingeschlafen oder so also es war war nicht gerade die beste Woche meines Lebens.«

Interviewerin: »Ok (lacht) ok. (.) Ähm was genau war daran langweilig?«

James: »Ähm wenn ich das noch wüsste. (.) ja wir haben so nichts irgendwie gemacht wir haben zwar keine Hausaufgaben war ne Projektwoche aber (.) irgendwie (.) über etwas geredet was irgendwie zum (.) dritten mal in dieser Woche passiert also ähm zur Rede gestanden ist () drüber reden (.) es war halt einfach irgendwie langweilig ich mein (.) es waren zweiundzwanzig Kinder↑ (.) und (.) ja ((lacht)) eben es war einfach langweilig man konnte nichts machen (.) die Fragen waren immer das Gleiche (.) und ein bisschen (.) kindisch sag ich jetzt mal wars auch (.) für (.) ja (.) ungefähr in diese Richtung.« (Zeilen 250-268)

In James Schilderungen fallen zwei Beobachtungen ins Auge: Erstens assoziiert er PFADE unmittelbar und ausschliesslich mit dem Sprechen über Probleme. Zweitens distanziert er sich selbstständig auf kritische Weise von PFADE. Er differenziert zwischen PFADE als regelmässiger Schullektion, in der sie im Stuhlkreis über Klassenprobleme, wie etwa Streitereien, sprechen und einer Projektwoche in der Vergangenheit. Zu der Projektwoche nimmt er kritisch Stellung: Es sei langweilig gewesen und kindisch. Das Sprechen über Probleme empfindet er als das »immer gleiche Reden über irgendetwas« und grenzt dieses vom impliziten Wunsch ab, stattdessen etwas zu »machen«.

Interviewerin: »Hmhm (.) ok (2.5) und jetzt kommen wir auch äh zu dem PFADE-Thema↑ kannst Du mir einfach mal vom PFADE-Unterricht erzählen was Ihr da so macht? ((lacht))«

Mae: »Ja also (.) erst gerade vor kurzem (1.0) ich weiss nicht wie man das sagt egal (.) erst gerade aus doch jetzt weiss ich erst gerade vor kurzem↑ hat sie uns so (.) von diesem Frank erzählt (.) der irgendwas (.) nicht seine Hausaufgaben gemacht hat in der Stunde geträumt↑ (.) und dann mussten wir so ein Theater zu dem machen und Blätter lösen↑ (.) in der Gruppe (.) und das Theater war so lustig weil ich musste so Frank sein↑ (.) und das war irgendwie so (.) wir mussten so wies vielleicht weiter ging (.) und dann irgendwie wurde Frank bei mir irgendwie so trotzig und dann des war irgendwie lustig.«

Interviewerin: »Hmhm (.) und (.) also Du hast dich in die Rolle von Frank hineinversetzt und wie ging die Geschichte?«

Mae: »Bei uns also (.) der Lehrer hat ihn zusammengeschissen (.) und der Frank war dann einfach so (.) nein ist mir (.) nicht wäwäwäwä ((lacht)). (.) Und dann (.) haben sie immer weiter gestritten (.) und nachher (.) ist Frank irgendwann nach Hause gegangen und der Lehrer hat seine Mutter angerufen↑ (.) und nachher (.) hat er auch Anschiss bekommen und Sträfskis und so alles (.) aber in Echt ist die Geschichte nicht so ausgegangen. (lacht)«

Interviewerin: »Ok ((lacht)) wie is sie da ausgegangen?«

Mae: »Ähm (.) also (.) der Lehrer (.) er musste nachher beim Lehrer nachsitzen↑ (.) weil (.) der hat gemerkt dass er die Hausaufgaben nicht gemacht hat (.) und dann hat der Lehrer so mit ihm geredet weil Frank hatte Angst dass der Lehrer ihn dann so (.) so zusammenscheisst↑ (.) und der Lehrer hat einfach so gesagt ja wieso hast Du sie dann nicht gemacht? (.) Und dann hat er ihm das erklärt↑ das er das Musterbeispiel vergessen hat und das gar nicht konnte (.) und dann musste er das einfach noch machen (.) und dann (.) war alles wieder gut sozusagen.«

Interviewerin: »Ok (1.5) und ähm (.) was hat Dir (1.5) gebracht oder hat dir das (1.5) hat euch das geholfen?«

Mae: »Ja also (.) ich (.) war einfach nie in so einer Situation (.) so die wir behandeln (.) und ich hab eigentlich gar nicht vor so etwas zu sein.« (Zeilen 349-385)

In ihrer Darstellung bezieht Mae den PFADE-Unterricht auf die Problematisierung »abweichenden Verhaltens« und, damit verbunden, möglichen Strategien der Konfliktlösung. Sie berichtet von einem Rollenspiel, in dem sie die Hauptrolle gespielt hat. Sie sollte sich in einen Schüler hineinversetzen, der seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, was der Lehrer auch mitbekommen hat. Mae kontrastiert zwei Spielverläufe. In dem Spiel, in welchem sie Frank mimit, zeigt dieser eine hoch aktive Handlungsweise: Frank begehrt auf, verhält sich emotional und widerständig. Der Konflikt zwischen ihm und dem Lehrer eskaliert. Während Mae in ihrem Spiel die aktive Rolle Franks und die emotionalen Anteile betont, fokussiert die Spielvorlage vor allem die Handlungsebene, in der sich Frank eigentlich passiv verhält: Er habe Angst, könne sich jedoch dem Lehrer, der nett sei, erklären und »dann war alles wieder gut«. Die Spielvorlage will aus dieser Perspektive Rationalität vermitteln: Die Schülerinnen und Schüler brauchen keine Angst zu haben und können sich erklären. Aus dieser Gegenüberstellung geht eine mögliche Intention dieses Lehrmittels hervor. Mae bezeichnet die Geschichte, die aus der Spielvorlage hervorgeht, als «echt» und weist ihr somit eine höhere Deutungsmacht und Realität zu als dem eigenen Spiel. Den Verlauf der Spielvorlage bezeichnet Mae als »einfach«, womit ein möglicher Konflikt entschärft wird. Die Intention des Lehrmittels

liegt ihrer Darstellung nach also nicht nur darin, zu zeigen, dass Schülerinnen und Schüler keine Angst vor Lehrpersonen haben müssen und Konflikte sich »einfach« begründen, klären und lösen lassen, sondern auch darin, dass es sich möglicherweise gar nicht um einen Konflikt handelt bzw. es gar nicht erst zu einem Konflikt kommen muss, wenn Schülerinnen und Schüler keine Angst haben und fehlende Hausaufgaben ehrlich begründen können. Insofern deutet sie dieses Lehrmittel hier aus einer moralischen Perspektive und nicht nur als Konfliktlösungsstrategie, die zum Ziel hat, dass am Ende alles wieder gut ist. Trotz Maes Aufwertung der Spielvorlage gegenüber ihrem eigenen Spiel distanziert sie sich von diesem Lehrmittel, das für sie nicht als Identifikationsvorlage zu passen scheint. Sie sei weder jemals in einer solchen Situation gewesen, die in diesem Lehrmittel behandelt wird, noch möchte sie dem (dort gezeigten Musterbeispiel) entsprechen. Mae kann sich weder mit Frank, noch mit dem Kontext identifizieren. Für Mae scheint dieses Lehrmittel nur einem Theaterspiel oder gewöhnlichem Schulstoff, der »behandelt« wird und den sie bereits gelernt hat, zu gleichen. Der Einsatz des Lehrmittels läuft so für sie selbst ins Leere. Spannend ist jedoch, dass in Maes Beschreibung des Rollenspiels dieses nicht nur Schülerinnen und Schüler adressiert, sondern auch Lehrpersonen. In ihrem eigenen Spiel konstruiert sie einen Lehrer der Frank »zusammenscheisst«. Im »echten« Spiel hingegen fragt der Lehrer »einfach« nach seinen Gründen. Insofern thematisiert das Rollenspiel ihrer Darstellung nach nicht nur die Handlungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler, sondern auch an die Lehrpersonen. Lisa hat nun die Möglichkeit, ihre Erwartungen an die Lehrpersonen zu reflektieren, wenn sie es nicht für nötig hält, ihr eigenes Handeln oder dessen situativen Aspekte zu problematisieren.

Interviewerin: »Hmhm↑. (6.0) Und jetzt zu dem Thema PFADE kannst Du mir mal vom PFADE-Unterricht erzählen? Was macht Ihr da so?«

Kim: »Also wir (.) haben immer Montagmorgen wenn wir vom Wochenende kommen (.) haben wir eine Wochenendrunde (.) dann sagt jeder wies ihm geht (.) und was er am Wochenend gemacht hat↓. (2.0) Ja <und> dann gehen wir wieder an den Platz. (.) Und Mittwoch haben wir immer Klassenrat (.) und beim Klassenrat (.) haben wir so einen Briefkasten (.) da können wir so etwas schreiben zum <Beispiel> (1.5) Fussball. (1.5) Dann (.) können wir das in den Briefkasten leeren und bei uns haben Kinder Klassenrat und dann lesen die hald das vor Fussball und das kommt von (1.0) »Name« oder so (lacht) (1.5) <und> <dann> (1.0) sagt er was er meint weil das ist ja nur ein Stichwort und mit Fussball (.) vielleicht sagt er (.) ja ähm ich finds doof dass die immer so hart schiessen die die Fussball sind (.) oder so (.) es gibt dann immer verschiedene manchmal gibt's gar keine wenn niemand etwas rein schreibt. (.) Und beim Klassenrat gibt es auch noch ein Kind der Woche. (1.0) Das Kind der Woche kriegt immer <ähm> wenn es (1.0) von einer Woche aso (.) ein anderes gewählt wird kriegt er s davor immer noch (.) Komplimente von jedem Kind (.) und dann kann es sich drei uswählen (1.0) <und> dann geht (komm) bekommt das Kind noch von Herr »Name« ein Kompliment (.) und dann muss er nach Hause gehen aso (.) nach der Schule (.) und dann kriegt noch von den Eltern ein Kompliment. (1.0) <Und> dann machen wir s Gleiche wie also (.) einfach mit nur mit den Gefühlen am Mittwoch so den Kreis herum und wie s eim geht (1.0) und ja. (2.5) Das wärs ja.« (Zeilen 511-554)

Kim assoziiert den PFADE-Unterricht vorrangig mit bestimmten Zeitfenstern, insofern als sie ihn als regelmässig stattfindende Schulstunde(n) beschreibt. PFADE finde »immer am Montagmorgen« nach dem Wochenende sowie mittwochs statt. Dies erweckt den Eindruck, dass Kim der zeitlichen Regelmässigkeit des Ereignisses eine höhere Relevanz zuweist als dessen inhaltlichen Aspekten. Dieser Eindruck wird mit Blick auf die Frage der Interviewerin, was sie da so machten, verstärkt. Das zeitlich geregelte Ereignis »PFADE-Unterricht« ist Kims Schilderungen nach mit einem bestimmten schematischen Ablauf verbunden und erscheint kollektiv verbindlich: Sie beschreibt Handlungsrouninen, die montags und mittwochs zu einem bestimmten Zeitpunkt ablaufen, ohne diese jedoch zu bewerten und ohne, dass daraus eine Intention lesbar wird. In der Wochenendrunde sagt jeder, wie es im gehe, was er am Wochenende gemacht habe und geht dann wieder an seinen Platz. In ähnlich schematischer Weise beschreibt Kim auch den Klassenrat sowie das »Kind der Woche«. Kim scheint PFADE als zeitlich gerahmte routinisierte Handlungsabläufe wahrzunehmen oder, anders ausgedrückt, bettet sie erwartete Handlungen in ein bestimmtes Zeitfenster ein. So gesehen »hält« sich Kim an die Frage der Interviewerin, was sie im PFADE-Unterricht denn so machten, sieht aber die inhaltlichen Aspekte bestimmt durch eine klare und regelmässige zeitliche Struktur. Ein weiterer Hinweis auf die Regelmässigkeit, mit der Kim PFADE verbindet, liefert das Modalverb »müssen«. Dies spricht für eine gewisse Verpflichtung, die mit den erwarteten Handlungsabläufen einhergeht. Wie bereits erwähnt, artikuliert Kim kaum Bewertungen der von ihr beschriebenen Schemata und bringt dahinterliegende Intentionen nicht zum Ausdruck. Als eine gewisse Art von Bewertung kann möglicherweise Kims Beschreibung angesehen werden, in der das Schema »immer« gleich abzulaufen scheint. Das »Gleiche« machten sie »einfach nur mit den Gefühlen am Mittwoch«. Es bleibt in der Interpretation unklar, auf was Kim »das Gleiche« bezieht. Es ist plausibel, dass sie damit das mittwöchliche Sprechen darüber, wie es einem gehe, mit der Wochenendrunde inhaltlich gleichsetzt. Nichtsdestotrotz verbindet Kim PFADE mit einer besonderen Lektion, die sich inhaltlich von übrigen Fächern abgrenzt (Klassenrat, Gefühle, Wochenenderlebnisse, Komplimente) und in der sie als Schülerin die Möglichkeit hat, offen zu erzählen, Kritik zu äussern und das schulische Leben mitzugestalten. Sie beschreibt den PFADE-Unterricht nicht gerade facettenreich, betont jedoch an einigen Stellen die Relevanz der thematisierten Emotionen (»dann sagt jeder wie's ihm geht«; »nur mit den Gefühlen am Mittwoch«). In der Beschreibung des Klassenrats wählt Kim ein Beispiel, das zeigt, wie jemand eine Konfliktsituation anspricht respektive beschreibt, wie die Person die Situation (gefühlstechnisch) bewertet (»ich find's doof«). Unklar bleibt jedoch, ob im PFADE-Unterricht vorwiegend Probleme/Konfliktsituationen oder auch ganz allgemeine Dinge

besprochen werden. Jedenfalls dürfen alle ein Thema wählen, das sie gerade beschäftigt. Schliesslich erwähnt Kim die Komplimente, die das »Kind der Woche« sowohl von den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch von der Lehrperson und den Eltern erhält. Ausserdem ist festzuhalten, dass Kim den PFADE-Unterricht aus einer kollektiven Sichtweise beschreibt. In ihrer Darstellung werden alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise adressiert, mit der Ausnahme des Beispiels des Mitschülers (anonymisiert), der im Klassenrat das Stichwort »Fussball« vorgebracht hat, das erklärungsbedürftig sei. Fussball ist in jedem der dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviews ein mehr oder weniger grosses Thema. Angesichts dieser Beobachtung führt Kim mit dem Thema Fussball wohl ein sehr allgemeines Beispiel heran.

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok. (2.5) Ja es geht es noch um den PFADE-Unterricht (.) kannst Du mir erzählen was Ihr da so macht?«

Stan: »(3.5) PFADE <das> ähm so dort machen wir (2.5) ähm was isch schon wieder PFADE? (3.0) Aha (.) so machen (.) wir so. (3.5) PFADE das ist das mit den PFADE-Kärtchen?«

Interviewerin: »Zum Beispiel (.) ja oder (.) so diese Ampeln.«

Stan: »Dies (.) diese (.) aha!«

Interviewerin: »Das macht man auch. ((lacht))«

Stan: »((lacht)) Ähm so (.) bei der Ampeln da haben wir ne Regel wenn wir ein Problem haben (.) so dann ist man bei rot (.) man hat n Problem <man> versucht sich zu beruhigen (.) bei der Gelben überlegt man es se ähm (.) holt mal ne Lehrerin <oder> (.) überlegt man sich (.) wieso und was und beim Grünen ähm (1.0) da regeln wir die Sachen mit dem Andern.«

Interviewerin: »Hmhm↑ (1.0) und macht Ihr das dann gemeinsam also spricht Ihr das gemeinsam durch oder macht das jeder für sich allein?«

Stan: »Aha so (.) wir besprechen es immer am Montag meistens <und> besprechen es ob (.) so (.) was wir (.) dann machen müssen (.) um es wieder aufzufrischen und so.« (Zeilen 393-409)

An dieser Sequenz fällt auf, dass Stan mit PFADE zunächst keine Assoziationen hat, dann aber zumindest nach den »PFADE-Kärtchen« fragt. Das Angebot der Interviewerin, über die Ampel zu sprechen, nimmt er unmittelbar an. Stans Schilderungen der Ampel wirken ähnlich regelhaft wie Kims und noch weniger alltagsnah oder beispielhaft. Er beschreibt die Ampel ganz explizit als Regel in Form der kausalen Beziehung »wenn–dann«: »Wenn wir ein Problem haben, so dann ist man bei Rot«. Die darauf folgende häufige Verwendung des Indefinitpronomens »man«, womit Stan allerdings auch eine Formulierung der Interviewerin aufgreift, bezeichnet eine Art Rezeptwissen, das nicht in die eigene Erfahrung integriert ist, sowie die Adressierung eines Kollektivs, wie sie sich auch in Kims Schilderungen zeigt: Die Anwendung der Regel, Probleme mit Hilfe der Ampel zu lösen, scheint von jeder Schülerin und jedem Schüler erwartet zu werden. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob sie das gemeinsam

oder alleine machten, verweist Stan darauf, dass sie es immer am Montag besprechen. Dieser Verweis folgt einem ähnlichen Muster, wie es im Interview mit Kim zu sehen ist. Stan zieht zwar den zeitlichen Rahmen weniger dem Inhalt vor als Kim, jedoch ist es trotzdem hoch relevant, wann »es besprochen wird«. Diese distanzierte Beschreibung lässt keine Intention und Bewertung erkennen, was die Aussage, dass sie die Ampel montags auffrischten, unterstützt. Die Vermutung, dass auch Stan das Interview als eine Art mündliche Prüfungssituation wahrnimmt, liegt nahe. Mit der Benennung von PFADE als »es« weist Stan PFADE einen Platzhalter für alles Mögliche zu, das nichts in anderen Fächern verloren hat aber wie andere Fächer »abzuarbeiten« ist.

Interviewerin: »Ok. (lacht) (4.5) Kannst Du mir vom PFADE-Unterricht erzählen?«

Ralf: »PFADE↑ aso Wald↑ oder (2.5) hm↓.«

Interviewerin: »(2.0) Die Frau ›Name der Klassenlehrperson‹ hat mir erzählt ehm sie macht ja auch so PFADE-Lektionen mit Euch.«

Ralf: »Mhmh↑ (.) weg de aha (.) weg de Regle?«

Interviewerin: »Genau↓ auch↑.«

Ralf: »Ah jo det heimer eigentlich jo (.) döt dömer Sache mache wie mrs chend ändere d Shuel u aues (.) ehm de chamr mengisch au () wenn mr wott (.) wenn epis het cha mr das dört sage↑ und bi de Frau ›Name einer anderen Lehrperson‹ ↑ (.) det mache mer so de hei mir so Themas wie zum Beispiel ehm (2.5) Regeln oder↑ ehm andere Sachen.«

Interviewerin: »Hmhm (.) und kannst Du bei diesem Unterricht mitbestimmen?«

Ralf: »Jo↑.«

Interviewerin: »Und wie?«

Ralf: »Ehm. (1.5) Wenn man die Hand aufstreckt (.) und (.) und Ideen hat und die sagt.«

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok. (1.5) Und ist das was Du im PFADE-Unterricht lernst hilfreich für Dich?«

Ralf: »Jo↓ (.) mengisch.«

Interviewerin: »Wie?«

Ralf: »Ehm. (3.0) Was wie mit wie-«

Interviewerin: »Inwiefern hilft es Dir?«

Ralf: »Hm. (.) Haub haub↑ hm (.) jo↓« (Zeilen 201-218).

Ralf zeigt, ähnlich wie Stan, zunächst keine Assoziationen mit PFADE. Erst auf Nachfrage benennt er das Thema »Regeln« neben »anderen Sachen«, die er nicht weiter expliziert. Diese »Themen« würden nicht von der Klassenlehrerin, sondern von einer anderen Lehrerin behan-

delt. Den PFADE-Unterricht der Klassenlehrperson schildert Ralf ähnlich knapp. Sie besprechen dort, wie »Schule und alles« verändert werden könne. Auch besteht die Möglichkeit, bei Bedarf etwas zu sagen. Aus Ralfs Perspektive erscheint der PFADE-Unterricht als Topf für »alles« – als eine Art Leerstelle für allgemeine Wünsche und Probleme, die Klasse und Schule betreffen und in anderen Schulstunden möglicherweise nicht behandelt werden können, und die nicht weiter bestimmbar sind, mit Ausnahme von »Regeln«. In dieser Hinsicht zeigt sich auch im Interview mit Ralf, dass PFADE stark mit einer bestimmten zeitlichen Rahmung verbunden wird. PFADE-Themen gehören in eine bestimmte Lektion. Jedoch expliziert oder bewertet Ralf diese Themen kaum. Er bestückt seine Schilderungen in keiner Weise mit Beispielen oder eigenen Erfahrungen. Seine relativ unstrukturierten, vagen Antworten lassen darauf schliessen, dass er auch vom PFADE-Unterricht selbst ein eher diffuses Bild hat. Auf die Frage, ob er in diesem Unterricht mitbestimmen könne, antwortet er, »man« könne, indem »man« die Hand hochstrecke, Ideen habe und diese artikuliere. Die Verwendung des Indefinitpronomens »man« lässt es, ähnlich wie in Stans Fall, fraglich erscheinen, inwiefern Ralf selbst diese Möglichkeit nutzt und inwiefern ihm diese Möglichkeit auch in anderen Kontexten gegeben ist. Mit der Frage der Interviewerin, inwiefern ihm dieser Unterricht nutze, scheint Ralf wenig anfangen zu können. Seine Ausführungen lassen keine Intentionen und Bewertungen erkennen.

Interviewerin: »((lacht)) (7.5) Ehm (.) kannst Du mir vom PFADE-Unterricht erzählen was macht Ihr da so?«

Micho: »Jo efach immer bespreche ob mr Problem hei mit eprem anders und jo fash jedi wuche die schiss Regle↑ dureneh (lacht) (.) d heufti haltet sich glich nid a die Regle aber immer↑ wieder dureneh immer↑ dureneh (.) das shissd langsam chli aa (1.5) immer bi de frau ›Name‹. (3.0) Ja.« (Zeilen 315-320)

Micho assoziiert PFADE unmittelbar mit dem Reden über Probleme zwischen Schülerinnen und Schülern und mit dem Thema »Regeln«. Sie müssen die Regeln stets wiederholen, obwohl sich keiner daran halten würde. Sie nähmen die Regeln immer wieder durch. Er distanziert sich vehement und emotional von dem PFADE-Unterricht bzw. von dem Erlernen der Regeln, indem er diese als »Scheissregeln« bezeichnet.

Zusammenfassung

Bezüglich der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler von PFADE werden zunächst vier zentrale Ergebnisse festgehalten, die Inkonsistenzen bergen. Erstens fällt auf, dass nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler Assoziationen in Bezug auf PFADE preisgeben. Dies irritiert deshalb, da die Klassenlehrpersonen angegeben haben, die Schülerinnen und Schüler über das Thema der geplanten Interviews zu informieren, und auch die Interviewerin einleitend über PFADE spricht. Meist aktivieren erst durch die Interviewerin eingebrachte Stichworte PFADE-bezogene Beschreibungen. Zweitens nehmen die meisten befragten Schülerinnen und Schüler PFADE als regelmässige Unterrichtslektion, also als festen Bestandteil des Stundenplans, wahr. Der Regelmässigkeit dieser Unterrichtslektion und damit verbundenen Strukturen messen sie eine hohe Relevanz bei. Die Relevanz dieser Regelmässigkeit übertönt die Bedeutung der Inhalte – der Sinnhaftigkeit – des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler geben in ihren Darstellungen den formalen Kriterien mehr Bedeutung als den inhaltlichen. Intentionen und Bewertungen in Bezug auf die beschriebenen Lehrmittel lassen sich den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler, mit wenigen Ausnahmen, kaum entnehmen. Drittens explizieren die befragten Schülerinnen und Schüler die Inhalte der PFADE-Lektionen kaum. PFADE erscheint als Fenster für Dinge, für die in anderen Lektionen keine Zeit bleibt, womit die eher geringe Bedeutung, die die befragten Schülerinnen und Schüler PFADE zuschreiben, unterstrichen wird. Nichtsdestotrotz wird PFADE viertens – auch wenn kaum expliziert – inhaltlich mit den Themen »Probleme/Konflikte lösen« und »Emotionen« verbunden. Die Ampel und das »Kind der Woche« sind beinahe allen Schülerinnen und Schülern geläufig und werden – mehr oder weniger unmittelbar – mit PFADE verbunden. Diese Inkonsistenzen sind möglicherweise auf die Wahrnehmung der Interviewsituation als Prüfungssituation zurückzuführen, in der etwas reproduziert werden muss. Dies würde die Beobachtung bestärken, dass die Schülerinnen und Schüler PFADE als »normale«, in den Lehrplan integrierte, Unterrichtslektion wahrnehmen, in der ihre Leistungen bewertet werden. Möglicherweise sind diese mehr oder weniger inkonsistenten Beobachtungen aber auch darauf zurückzuführen, dass die Klassenlehrpersonen PFADE auf sehr unterschiedliche Weise umsetzen und nicht immer explizit als PFADE »labeln«, wozu sie ja auch angehalten sind. Dies stellt jedoch das Anliegen der hier vorliegenden Studie, die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf PFADE einzufangen, vor eine grosse Herausforderung, da sie diese nicht mit denen der Lehrpersonen kontrastieren kann. Eine weitere Erklärung für diese inkonsistenten Beobachtungen könnten die unterschiedlichen individuellen Herausforderungen sein, mit de-

nen die befragten Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, die vor diesem Hintergrund PFADE inhaltlich und formal unterschiedliche Bedeutungen zuweisen. Eine Schülerin (Kim) erachtet das Wissen über die Regelmässigkeit von PFADE als zentral. Möglicherweise gibt ihr das Wissen darüber, wann über was gesprochen wird bzw. gesprochen werden kann, soll und muss, Sicherheit. Eine andere Schülerin (Mae) gibt an, die PFADE-Lektionen nicht nötig zu haben. Möglicherweise hat sie bereits eigene Strategien der Problem- und Konfliktbearbeitung etabliert.

Weiterführende Fragen

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben in Bezug auf den PFADE-Unterricht routinisierte und regelmässige Handlungsabläufe, die in einem festen zeitlichen Rahmen verankert sind. Formal gesehen unterscheidet sich der PFADE-Unterricht aus dieser Perspektive wenig von anderen Schulfächern. Die befragten Schülerinnen und Schüler nehmen PFADE im Grossen und Ganzen als Lektion wahr, die in den allgemeinen Unterricht integriert ist und in der ihre Leistungen bewertet werden. Kim beispielsweise stellt zwar durchaus eine Verbindung zu ausserschulischen Lebensbereichen (Wochenende) her, verweist dabei jedoch nicht auf einen möglichen Transfer des Gelernten. Die PFADE-Inhalte unterscheiden sich in den Schilderungen also thematisch durchaus von anderen Schulfächern, werden aber »gleich behandelt«, insofern die Inhalte in gleicher Weise gelernt und reproduziert werden können. In diesem Zusammenhang lässt sich fragen, wie sich angesichts dieser Beobachtungen Möglichkeiten der Nutzung in anderen Sozialisationskontexten überhaupt denken lassen? In den Darstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler handeln diese so, wie es in einem bestimmten zeitlichen Rahmen von ihnen erwartet wird: Sie orientieren sich an Regeln im Sinne kollektiv erwarteter Handlungserwartungen und deuten auch die PFADE-Lehrmittel vor diesem Hintergrund. Dahinter liegende Intentionen und Bewertungen dieser oder der Bezug zu eigenen Erfahrungen werden kaum expliziert und impliziert. Ohne eine sinnhafte Deutung des Gelernten, beispielsweise im Sinne einer Erfahrung, bleibt dieses möglicherweise nur auf den festgelegten Raum der Schule bzw. des Schulzimmers beschränkt. In diesem Zusammenhang fällt weiter auf, dass einige der befragten Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, dass sie im PFADE-Unterricht immer wieder das Gleiche durchnähmen. James und Micho beispielsweise distanzieren sich davon auf energische Weise. Mae erachtet den PFADE-Unterricht für sich selbst als überflüssig. Wird PFADE als eigene Lektion neben anderen etabliert und wahrge-

nommen, stellt sich die Frage, wie dieser Unterricht weiterentwickelt werden könnte? Möglicherweise haben die Schülerinnen und Schüler die Erwartung einer Steigerung des Schulstoffes bzw. sogar den Anspruch, etwas Neues zu lernen? Insgesamt gesehen stellt sich auch die Frage, wie der Umgang mit Problemen in der Schule gelernt werden kann und was dabei problematisiert wird und problematisiert werden soll. Insbesondere Stans und Lisas Beschreibungen verdeutlichen, dass sie mit der Ampel ein überaus schematisches Verständnis von Konflikten und Konfliktbearbeitung assoziieren. Ist »das Soziale« schematisch? Ist »das Soziale« auf schematische Weise verstehbar und erlernbar? Ist »das Soziale« im Unterricht überhaupt gezielt lernbar mit dem Ziel einer Nutzung in anderen Sozialisationskontexten? Schliesslich ist auch zu fragen, inwiefern speziell der Umgang mit Emotionen auf so schematische Weise »gelernt« werden kann? Denn insbesondere die Interviews mit Lisa, Kim und Mae geben eine unmittelbare und selbstverständliche Problematisierung von Emotionen als unangenehme und/oder nicht erwünschte Gefühlszustände wieder. Die PFADE-Lehrmittel, insbesondere die Ampel, zielen aus dieser Perspektive eben auch auf den Umgang mit diesen Gefühlen ab. Sind die Gefühle getilgt, »ist alles wieder gut« und das Problem gelöst. Aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler problematisieren diese Lehrmittel weniger die Probleme oder Konflikte, die den Emotionen vorangehen, sondern vielmehr die Emotionen selbst.

5.2 PFADE lernen

Wie bereits erwähnt, deuten die einführenden Interpretationen darauf hin, dass die Interviews von den Schülerinnen und Schülern, v.a. in Bezug auf das Thema PFADE als Prüfungssituationen wahrgenommen werden. Dabei wird transparent, wie ein regelhafter Umgang mit Problemen (Emotionen) und Konflikten, der kollektiv erwartet wird, im Sinne normativer Erwartungen hinsichtlich des Handelns von Schülerinnen und Schülern erlernt wird. Darauf weisen verschiedene Beobachtungen hin, die auch für die Frage zentral sind, inwieweit davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler die PFADE-Inhalte von der Schule bzw. dem Schulzimmer in andere Lebensbereiche übertragen. Die Interviews unterscheiden sich im Sprechen über PFADE auf sprachlicher Ebene und deuten auf den Grad des Selbstverständnisses des Gelernten bzw. des zu Lernenden hin. Insgesamt fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler die Inhalte des PFADE-Unterrichts mehr oder weniger explizieren und meist in Form einer

Regel bzw. Regelmässigkeit im Sinne einer kollektiv erwarteten Handlungserwartung, die zeitlich und räumlich verankert ist, darstellen:

Lisa: »Wenn **man** im äh wenn man sauer ist dass (.) **man** stopp (.) und *dann* überlegen kann,↑ was **man** machen kann (...). Also (.) *wenn jemand* von **uns** ein Problem hat↑ (.) *dann* klären wir das **alle miteinander**↑.«

Ronaldo: »Also **wir** haben Kind der Woche↑ (.) ähm (.) da kann einfach **jemand** ähm (.) in einer Woche äh auf einen speziellen Thron sitzen () (.) und (.) das haben **wir** das Jahr gemacht und auch letztes Jahr↑.«

James: »Hmmm **wir** machen so einen Kreis glaube ja so einen Kreis mit Stühlen (.) uund ja *dann* reden **wir** über Probleme in der Klasse (...).«

Kim: »Also **wir** (.) haben immer Montagmorgen wenn **wir** vom Wochenende kommen (.) haben **wir** eine Wochenendrunde (.) *dann* sagt **jeder** wies **ihm** geht (.) und was er am Wochenend gemacht hat↓. (2.0) Ja <und> *dann* gehen **wir** wieder an den Platz.«

Stan: »((lacht)) Ähm so (.) bei der Ampeln da haben **wir** ne Regel *wenn* wir ein Problem haben (.) *so dann* ist **man** bei rot (.) **man** hat n Problem <**man**> versucht sich zu beruhigen (.) *bei der Gelben* überlegt **man** es se ähm (.) holt mal ne Lehrerin <oder> (.) überlegt **man** sich (.) wieso und was und *beim Grünen* ähm (1.0) da regeln **wir** die Sachen mit dem Andern.«

Ralf: »Ah jo det **heimer** eigentlich jo (.) döt dömer Sache mache wie **mrs** chend ändere d Shuel u aues (.) ehm de chamr mengisch au () *wenn mr* wott (.) *wenn* epis het cha **mr** das dört sage↑ und (...).«

Micho: »Jo efach immer bespreche ob **mr** Problem hei mit eprem anders und jo fash jedi wuche die schiss Regle↑ dureneh (...).«

Die jeweiligen Subjekte der Sätze (wir/man/jemand/er) lassen auf die Adressierungsweisen schliessen. PFADE adressiert ein Kollektiv: alle Schülerinnen und Schüler. Bei weiterer Betrachtung fällt auf, dass PFADE in Form von Regeln oder als Regelmässigkeit beschrieben wird (kausale oder zeitliche wenn-dann-Beziehung). PFADE vermittelt demnach eine kollektive Handlungserwartung im Sinne einer Regel oder Regelmässigkeit und wird auch so formuliert und expliziert. Regeln, die expliziert werden müssen, wie etwa in verschriftlichter Form (z.B. Plakate), unterscheiden sich darin sowie bezüglich ihrer Reichweite von Normen im Sinne unausgesprochener normativer Erwartungen. Regeln begrenzen sich eher auf einen bestimmten Raum oder eine bestimmte Zeit (z.B. Hausregeln, Schulregeln, Verkehrsregeln etc.) als Normen oder gar Werte, die sich eher grundlegend auf das Zusammenleben in Gemeinschaften oder Gesellschaften beziehen. Insofern ist fraglich, inwieweit PFADE, gelernt als Set von Regeln oder Routinen, überhaupt die Chance hat, in anderen Lebensbereichen ausserhalb der Schule oder gar des Schulzimmers zu greifen. Des Weiteren fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler die PFADE-bezogenen Handlungen grösstenteils aktiv beschreiben. Diese Handlungsbeschreibungen geben ein kollektives Erfahrungswissen über geregelte bzw. regelmässige Abläufe im PFADE-Kontext wieder. Die Verwendung des Modalverbs »können« verweist darauf, dass die Einlösung erwarteter Handlungen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler weniger verpflichtend als optional ist.

Die eingehend interpretierten Passagen weisen nun darauf hin, dass die befragten Schülerinnen und Schüler PFADE als Unterrichtslektion wahrnehmen und zum Teil auch erwarten bzw. sogar den Anspruch formulieren, dort etwas Neues zu lernen. Die Passagen weisen jedoch auch darauf hin, dass das Gelernte kaum mit persönlicher Erfahrung verbunden wird, kaum hinsichtlich möglicher Intentionen bewertet und regelhaft repetiert bzw. als Regeln wahrgenommen wird. Aus dieser Perspektive adressiert PFADE die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schülerrolle. Folgende Interpretationen vertiefen und erweitern diese Beobachtungen, insofern sie aufzeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler PFADE im Interview nicht nur reproduzieren, sondern Lern- bzw. Aneignungsprozessen verschiedene Gesichter geben und verschiedene Strategien der Nutzung, wie etwa Umdeuten und Distanzieren, aufzeigen. Lisa verdeutlicht die Problematisierung von Emotionen im Zusammenhang mit PFADE im weiteren Interviewverlauf.

Interviewerin: »(6.0) Ja (.) ähm Du hast ja vorher schon erzählt so von der Ampel↑ (.) ähm und es Ihr habt ja auch so ne PFADE-Lektion und PFADE-Unterricht (.) kannst Du mir einfach äh erzählen davon was Ihr da so macht? (lacht)«

Lisa: »Also (.) wenn jemand von uns ein Problem hat↑ (.) dann klären wir das alle miteinander↑. (.) Und auch mit der Ampel↑ (.) <und> ja. (1.5) Mit der Ampel (.) also die hilft ziemlich schnell.«

Interviewerin: »Ok (.) und ähm wie (.) wie wisst Ihr dann dass jemand ein Problem hat?«

Lisa: »Wa das sieht man (.) bei vielen an. (.) Sie werden ziemlich sauer die eint (.) wenn die ein Problem hat sie wird wütend dann (.) sagen manchmal ihr ähm äh lachen sie aus und sagen latsch latsch latsch und dann dann dann fängt sie an zu weinen.« (Zeilen 398-408)

Auf die Aufforderung hin, über den PFADE-Unterricht zu erzählen, knüpft Lisa an das Beispiel der Ampel an und unterstreicht somit deren Relevanz. Dabei differenziert sie dahinter liegende Intentionen: Die Ampel soll helfen und tut dies schnell. Damit rückt sie die Ergebnisorientierung, Praktikabilität und Geschwindigkeit der Problemlösung in den Vordergrund. Möglicherweise ist dies vor dem Hintergrund relevant, dass Lisa angibt, mit Hilfe der Ampel würden individuelle Probleme im Klassenkontext geklärt. Lisa problematisiert damit individuelle Probleme im Klassenkontext und zeichnet ein funktionalistisches Bild des PFADE-Unterrichts für Klasse und Schule: Die Besprechung von Problemen bleibt einer bestimmten dafür vorgesehenen Schulstunde vorbehalten, womit wiederum die Frage nach Möglichkeiten der Nutzung in anderen Lebenskontexten aufgegriffen werden soll. Zwar dient der PFADE-Unterricht aus Lisas Perspektive als Raum und Ort, gemeinsam über Probleme zu sprechen, jedoch thematisiert sie dabei individuelle Emotionen: Probleme im Sinne unangenehmer bzw. unerwünschter Gefühlszustände stünden Schülerinnen und Schülern geradezu ins Gesicht

geschrieben. Probleme sind aus Lisas Perspektive verkörpert und unauflöslich mit Emotionen verbunden, insbesondere damit, »sauer zu sein«, bzw. mit Wut. Die Reaktionen der Mitschülerinnen und -schüler auf die wütende Person hingegen problematisiert Lisa nicht. Die Nachfrage der Interviewerin, inwiefern der PFADE-Unterricht für sie hilfreich sei, eröffnet eine differenzierte Erzählung, mit der sie zeigt, dass sie das Beispiel der Ampel tatsächlich auch in andern (ausserschulischen) Kontexten »anwendet«.

Interviewerin: »Und dann ähm wisst Ihr dass sie ein Problem hat und versucht darüber (.) zu reden (.) und ähm (.) ist das was Du da lernst dann für Dich hilfreich?«

Lisa: »Hmhm!«

Interviewerin: »(2.5) Wie? Was was lernst Du dabei?«

Lisa: »Ich äh ich lerne ähm dabei dass (.) ähm dass ich das auch nächstes Mal anwende und (.) ja (.) und wenn ich auch ein Problem habe dann sa äh sag ichs frau ›Name der Klassenlehrperson‹↑ und dann klären wir das auch mit der Ampel.«

Interviewerin: »Ok (.) ach schön. (.) Und hast Du des schon mal so für Dich gemacht?«

Lisa: »Hmhm ich hab also ich bin in mein Zimmer als ich mit meiner Mutter Stress hatte (.) dann hab ich mir so vorgestellt, dass die wie die Ampel grade vor mir wäre und dann hab ich das auch gemacht (.) und dann wurde meine Mutter also war meine Mutter auch nicht mehr sauer.«

Interviewerin: »Ah ok und hast Du dann ne Ampel zu Hause?«

Lisa: »Nein aber ich stell sie mir so im Kopf vor.«

Interviewerin: »Ok ((lacht)). Gut und ähm machst Du das denn mit deinen Freunden auch? Wenn Du mit deinen Freunden Probleme hast?«

Lisa: »Also ich hau ich geh einfach weg↑. Ich lass sie einfach in Ruh. (.) Ich sage ja ok dann geh ich halt↑ und dann geh ich und dann kommen sie nach fünf Minuten wieder und sagen Entschuldigung.«

Interviewerin: »Ok.«

Lisa: »Is immer so.« (Zeilen 409-428)

Die Ampel stellt für Lisa in zweifacher Hinsicht eine Hilfestellung dar. Zunächst lernt sie, dass es überhaupt möglich bzw. erwünscht ist, über Probleme zu sprechen. Wenn sie Probleme habe, gehe sie damit zu ihrer Klassenlehrerin und kläre es mit ihr zusammen. Damit kann PFADE durchaus ein Bewusstsein dafür aktivieren, dass über Probleme gesprochen werden kann, wenn Lisa auch der Thematisierung ihrer Probleme im Klassenkontext ausweicht und das Zwiegespräch mit der Lehrerin sucht. Zweitens gibt Lisa an, die Ampel auch zu Hause anzuwenden und zwar mit befriedigendem Ergebnis. Sie habe sich in einer Stresssituation mit ihrer Mutter zu Hause die Ampel vorgestellt, mit dem Ergebnis, dass ihre Mutter nicht mehr sauer war. Lisa betont dabei den anwendungs- und ergebnisorientierten Charakter der Ampel,

was sie als hilfreich zu erleben scheint. Die Ampel scheint für sie eine »praktische« Lösung emotionsbezogener Probleme. Die Intention zielt in dieser Beschreibung jedoch, im Gegensatz zum Klassenkontext, nicht darauf ab, die eigenen Emotionen zu bearbeiten, sondern auf die Emotionen anderer einzuwirken. Somit deutet Lisa die für den Klassenkontext entwickelte Intention der Ampel um, um sie für die Anforderungen und Problemstellungen zu Hause »anwendbar« zu machen. Dieses Beispiel zeigt, dass Lehrmittel, wie das der Ampel, durchaus eine Relevanz für außerschulische Kontexte haben können. Jedoch zeigt es auch, dass damit die ursprüngliche Bedeutung bzw. Intention des Lehrmittels transformiert wird. Im Freundeskreis hat die Ampel für Lisa keine Relevanz. Hier verfügt Lisa bereits über eine etablierte Strategie, um Probleme anzugehen: Sie gehe weg und warte ab, bis ihre Freunde wieder kämen und sie um Verzeihung bäten. Eigene etablierte Strategien der Problem- und Konfliktbearbeitung der hier befragten Schülerinnen und Schüler bestehen im Gegensatz zu den PFADE-Lehrmitteln oftmals darin, einfach nichts zu tun und abzuwarten. Diese Kontrastierung ist Gegenstand des Kapitels 5.3. An dieser Stelle soll zunächst ein weiteres Beispiel eine Möglichkeit aufzeigen, die Ampel umzudeuten. Micho passt die Ampel, die er als Regel deutet, an seine persönlichen Bedürfnisse an.

Interviewerin: »((lacht)) Ok (1.5) Sind die Regeln für Dich hilfreich?«

Micho: »Jo mengisch↑. (.) Mengisch nütze↑ si mengisch ned (.) mengisch halte mr üs o ned () ad Regle.«

Interviewerin: (3.0) »Und wann nützen sie Dir?«

Micho: »Jo me jo wenn mr efach Krach hend ungerenand und so. (2.0) De studiere i allererst drischlo (z so).«

Interviewerin: (2.0) »Oder kannst Du mir ein Beispiel erzählen wann Dir das was gebracht hat?«

Micho: »Jo↑ mengisch bim Shutte () chli <bshisse>↑ de wird mr aube verrückt↑ und nachane zersh gwschwind studiere bevor mr so (afahd) drischlo.« (Zeilen 143-159)

Zunächst beurteilt Micho die Regeln, unter die er auch die Ampel fasst, auf ihre Nützlichkeit hin. Er betont damit, ähnlich wie Lisa, die Ergebnisorientierung von Lehrmitteln. Auf Nachfrage problematisiert er Situationen von Streit und Konflikten mit Mitschülerinnen und Mitschülern, v.a. beim Fussballspielen. Die Situationen scheinen sich unter bestimmten Umständen schnell aufzuheizen. Micho hat in solchen Situationen gelernt, dass es nützlich sei, nicht zuerst »dreinzuschlagen«, sondern vorher zu »studieren«. Dieser Zwischenschritt, der stark an das Schema des Ampelposters erinnert, erscheint hier als routiniserter Lernschritt, der das gewohnte Handeln, »dreinschlagen«, nicht irritiert, sondern eher legitimiert, insofern Micho sich an eine erlernte Regel hält. Der Einsatz der Ampel steht also eng mit der Intention in Zusammenhang, schematische Konflikt- oder Problemlösungsstrategien zu erlernen, wie am

Interview mit Mae weiter gezeigt wird. Mae distanziert sich jedoch stark von der »Anwendung« dieses Lehrmittels, da sie bereits ihre eigenen Strategien der Problemlösung etabliert hat, zu denen sich die Ampel konträr verhält. Auch zeigt sie eine eigene Einstellung zum Thema »Probleme lösen« selbst: Sie stellt in Frage, dass Probleme aktiv gelöst werden müssen.

Interviewerin: »Hmhm (.) ok (.) ähm (.) und was macht Ihr noch im PFADE-Unterricht ((lacht))? Gibt es noch andere Dinge?«

Mae: »Einfach so ganz viel Gruppenarbeit↑. (.) Oder besprechen wie wir ein Problem lösen könnten (.) mit diesem Ampelposter↑. (.) Aber das Ampelposter regt mich auf. (.) Tief durchatmen das (.) das regt mich auf anstatt mich zu beruhigen.«

Interviewerin: »Ok warum?«

Mae: »Ich weiss nicht immer so ((atmet tief durch Nase ein und aus und lacht)).«

Interviewerin: »Ok.↑ (.) Also ist des Ampelposter für Dich nicht so hilfreich?«

Mae: »Nein. (.) Und so Lösungen suchen (.) das (.) ist eigentlich schon gut (.) aber (.) ich habs auch noch nie gebraucht.«

Interviewerin: »Hmhm↑ und was was (.) wie würdest Du (.) Pro Probleme lösen wie würdest Du das machen?«

Mae: »Ja also mich auch beruhigen↑ (.) also einfach (.) ich würde nicht tief durchatem ((lacht)) aber bei anderen geht das wahrscheinlich schon« (Zeilen 386-404)

Mae beschreibt im Gegensatz zu den meisten anderen Schülerinnen und Schülern das Ampelposter nicht nur, sondern expliziert und bewertet gleichzeitig auch dessen Intention. Sie assoziiert das Ampelposter unmittelbar damit, dass es dazu da sei, zu besprechen, wie sie ein Problem lösen könnten. Das Ampelposter vermittelt ihr eine klare Handlungsanweisung: »tief durchatmen«. Dies ruft bei Mae genau den gegenteiligen Effekt hervor, den es eigentlich auslösen soll: Es beruhige sie nicht, sondern es rege sie auf. Damit verbindet auch Mae Probleme mit einem unangenehmen bzw. unerwünschten emotionalen Zustand, den der Aufregung, der durch die Handlungsanweisung »tief durchatmen« getilgt werden soll. Dies stärkt die Beobachtung, dass PFADE aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler lehrt, dass Probleme und Konflikte unmittelbar an Emotionen gekoppelt sind. PFADE problematisiert dabei primär unangenehme bzw. nicht erwünschte Emotionen. Die Schilderungen der Schülerinnen und Schüler bleiben bei der Thematisierung und Problematisierung der Emotionen quasi stehen: Ein Problem ist gelöst, wenn die unerwünschte Emotion beseitigt ist. Diese Beobachtung wird hier dadurch gestützt, dass Mae auf die Frage, wie sie denn Probleme lösen würde, kein anderes Deutungsangebot von Problemen macht. Auch sie würde sich beruhigen, nur eben nicht mit Hilfe des Ampelposters. Ihre eigene Strategie bewertet sie im Gegensatz zum Am-

pelposter als »einfach«. Demgegenüber steht das Ampelposter, das nicht zu Mae passt und durch die Aufforderung, tief durchzuatmen, sogar die gegenteilige Wirkung erzielt, als es intendiert. Trotzdem zeigt sich Mae diplomatisch, indem sie einräumt, dass das bei anderen vielleicht schon gehen würde. Eine ähnliche Erfahrung wie Mae macht auch Ronaldo, der eine Regel etabliert hat, die ihm dabei hilft, sich zu beruhigen.

Interviewerin: »Weisst du nicht? (.) Und ähm kennst Du noch andere Regeln↑ (.) die für Dich hilfreich sein könnten?«

Ronaldo: »(4.0) Hm (.) wenn ich wütend bin↑. (.) Sonst ja.«

Interviewerin: »Was für was ist des dann (.) für ne Regel (.) wenn Du wütend bist?«

Ronaldo: »Hm (.) das ich kann zehn Mal zum Beispiel atmen oder so oder (.) ähm (.) ähm (.) einfach weggehen (.) wenn ich mit jemandem Streit habe↑ (.) ähm (.) äh (2.5) äh (2.0) ja einfach mich beruhigen ja.«

Interviewerin: »Ok↑ und des klappt?«

Ronaldo: »Ja (.) meistens.« (Zeilen 162-170)

Die Regeln »zehn Mal atmen oder so« oder »einfach weggehen« würden Ronaldo helfen, sich zu beruhigen. Den Streit selbst problematisiert er nicht, sondern nur seinen eigenen inneren Zustand, der verändert werden müsse. Damit hat Ronaldo zwar seine eigenen Regeln bzw. Strategien der Problemlösung etabliert, geht jedoch konform mit dem, was PFADE aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler lehrt: Die Problematisierung und Tilgung der eigenen, unangenehmen bzw. sozial nicht erwünschten Emotionen, die schnell und einfach erfolgen soll. Im Folgenden wird an die bereits interpretierte Sequenz des Interviews mit Stan angeschlossen. Stan artikuliert zunächst keine eigenen Assoziationen zum Thema »PFADE«, greift aber das Angebot der Interviewerin auf, über die Ampel zu sprechen, wobei er Intentionen und Bewertungen bezüglich PFADE erfasst.

Stan: »Und dann mit dem PFADE-Kärtchen das geht mit den Gesichtern ob es uns gut geht oder nicht gut (.) ob man geärgert wird und das muss man dann meistens respektieren wenn man geärgert ist (1.5) und ja.«

Interviewerin: »(2.5) Und hilft Dir das? Mit den Kärtchen oder mit der Ampel?«

Stan: »Mit der Ampel ja <aber> die Kärtchen (.) ich drück es lieber aus anstatt mit den Kärtchen (.) weil das nervt immer rauszunehmen anderes auszusuchen (.) also sag ich es lieber mit Worten.« (Zeilen 410-420)

Die PFADE-Kärtchen sollten zeigen, ob es ihnen gut gehe oder nicht. Wenn sich jemand ärgere, müssten das andere respektieren. Aus Stans Perspektive zielen die PFADE-Kärtchen, im Gegensatz zur Ampel, eben darauf ab, *nicht* über Emotionen zu sprechen und diese zu »behandeln«. Insofern fungieren die PFADE-Kärtchen für Stan als eine Art Gegenmodell zur

Ampel. Wird das Sprechen über Probleme mit der Ampel ermöglicht und forciert, verunmöglichen die Kärtchen dies. Gleichzeitig stehen die Schülerinnen und Schüler unter dem Zwang, ihre Gefühlszustände mittels Kärtchen offen zu legen. Dabei gibt Stan an, von den PFADE-Kärtchen genervt zu sein, und reagiert dabei emotional ähnlich auf dieses Lehrmittel wie Mae auf die Ampel. Für Stan ist es viel intuitiver, seinem Gefühlszustand sprachlich Ausdruck zu verleihen, als die Kärtchen hervor zu nehmen und auszusuchen. Diese Übersetzungsleistung über die Kärtchen scheint für ihn nicht notwendig und eher aufwendig und unnötig kompliziert zu sein. Damit sind die PFADE-Kärtchen für ihn keine unmittelbare Ausdrucksmöglichkeit, sondern eine anspruchsvolle Übersetzungsleistung. Mit dem Sprechen ist er viel näher an seinem Empfinden als mit den Kärtchen. Auch Stan hat zwar seine eigenen Strategien der Problembearbeitung etabliert und distanziert sich vor diesem Hintergrund explizit von PFADE. In der Art und Weise der Problematisierung und Problemlösung verhält auch er sich jedoch konform zu PFADE: Problematisch sind bestimmte Gefühle, die es zu tilgen gilt. Wenn dies nicht erfolgt, »muss man [das] dann meistens respektieren« oder, wie es Lisa berichtet, werde man ausgelacht und fange an zu weinen.

Zusammenfassung und weiterführende Fragen

- 1) PFADE als Schulfach: Die Schülerinnen und Schüler nehmen PFADE als eigenes Schulfach wahr, das in den Stundenplan integriert ist. PFADE vermittelt Schulstoff, der gemeinsam (kollektiv) eingeübt wird und reproduziert werden kann, v.a. im Sinne von Regeln verstanden als erwartete Erwartungshaltungen. Damit sehen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schülerrolle adressiert, der sie als »kompetent gefügte« Kinder (Unterweger 2013: 11; vgl. auch Bühler-Niederberger 2011) gerecht werden wollen. Vor diesem Hintergrund äussern die Schülerinnen und Schüler durchaus einen Anspruch an Schule bzw. PFADE als Schulfach: Sie erwarten, dass PFADE sich als Schulfach weiterentwickelt und dort nicht jedes Jahr der gleiche Stoff durchgeführt und wiederholt wird. Das Fehlen einer inhaltlichen, persönlichen und situativen Deutung spricht für eine geringe Kontextualisierung (Relevanz) des Gelernten bzw. zu Lernenden für andere Sozialisationskontexte. Die wenigen Beispiele, die auf eine Nutzung von PFADE-Lehrmitteln in anderen Lebensbereichen verweisen, zeigen, dass dies nur über eine Umdeutung der Intention erfolgt.

- 2) PFADE als Set von Problemlösungsstrategien: PFADE vermittelt aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Angebote, wie Probleme gelöst und Konflikte bearbeitet werden können. Über Lehrmittel, wie die Gefühlskärtchen, Rollenspiele und das Ampelposter sowie die Möglichkeit, im PFADE-Unterricht offen über Erlebtes und klassenbezogene Probleme und Konflikte zu sprechen, vermittelt PFADE so zunächst das Wissen über die Beschaffenheit von Problemen und Konflikten und über die Notwendigkeit, diese zu thematisieren und zu lösen bzw. »aus der Welt zu räumen«. PFADE problematisiert aus dieser Perspektive v.a. Emotionen unangenehmer bzw. nicht erwünschter Art und vermittelt, dass ein Problem gelöst sei, wenn »alles wieder gut sei« (wie vorher). Darüber hinaus vermittelt PFADE, dass »gute« Lösungen praktikabel sind und ergebnisorientiert erfolgen. Über Lehrmittel wie das Ampelposter werden schematische Lösungen angeboten, die gemeinsam geübt und gelernt werden und reproduziert werden können. Nichtsdestotrotz sehen sich die Schülerinnen und Schüler, insbesondere über die Thematisierung von Emotionen, als Verantwortliche für Probleme, Konflikte und deren Lösung adressiert, da insbesondere die Lehrmittel Ampelposter und Gefühlskärtchen den Fokus auf ihre eigenen Körper richten, insofern Emotionen »verkörpert« und offen gelegt werden. Während die Gefühlskärtchen tendenziell dazu anregen, in sich hineinzuhören, aber nicht zu handeln, regt das Ampelposter tendenziell dazu an, die eigenen Emotionen im Klassenkontext zu thematisieren. Aus dieser Perspektive sind beide Lehrmittel als Instrumente anzusehen, die Körper – »Lernkörper« (vgl. Mohn/Amann 2006) – regulieren und disziplinieren sollen. Die Regulierung und Disziplinierung beschränkt sich dabei auf den Klassenkontext und ist damit den schulischen Anforderungen angepasst. Insofern ist PFADE als Instrument der Klassenführung (vgl. Bastian 2016) zu begreifen. Über eine Relevanz in auserschulischen Kontexten berichten die Schülerinnen und Schüler kaum und wenn, dann werden die Lehrmittel den jeweiligen Anforderungen angepasst.
- 3) Nutzung von PFADE: In der Tendenz lassen die Schilderungen der Schülerinnen und Schüler kaum Schlüsse auf Intentionen und Bewertungen zu. Explizite Intentionen gehen in der Regel mit klaren Bewertungen einher, die jedoch kritisch ausfallen: Beispielsweise distanzieren sich Mae und Stan explizit von den über PFADE vermittelten schematisierten Angeboten, Probleme zu lösen. James und Micho problematisieren, dass im PFADE-Unterricht immer das Gleiche durchgenommen werde. Lisa ist die einzige der befragten Schülerinnen und Schüler, die expliziert, die Ampel tatsächlich auch als Hilfsmittel für sich zu nutzen. Dabei deutet sie dieses um und entzieht es da-

mit den dahinter stehenden Intentionen in Bezug auf den Klassenkontext: Lisa problematisiert nicht ihren eigenen Gefühlszustand, sondern den der Mutter, den die Ampel tilgt. Die Ampel funktioniert, wenn sie diese im Kopf »anwendet« und ihre Mutter in der Konsequenz nicht mehr sauer ist. An diesem Beispiel zeigt Lisa, dass sie Probleme im Kontext der Beziehung zu ihrer Mutter nicht individualisiert, sondern situativ und interaktiv betrachtet. Vor diesem Hintergrund interpretiert sie das Lehrmittel. Auch dehnt sie die Möglichkeit, über Probleme zu sprechen, über den PFADE-Unterricht hinaus aus, indem sie sich gezielt an die Klassenlehrerin wendet. Aus ihrer Perspektive bleibt das Lehrmittel nicht nur blosses Regelwerk, sondern greift über schulische Kontexte hinaus. Lisas Strategie der Nutzung der Ampel besteht in der Umdeutung dieser. Für Mae und Stan hingegen entspricht die »Anwendung« von Ampel und Gefühlskärtchen nicht ihrer Intuition. Die Schematisierung und Etappierung scheint nicht den Anforderungen konkreter Situationen gerecht zu werden. Eine »Nutzung« von PFADE erfolgt also, wie es auch die sozialpädagogische Nutzenforschung zeigt, »individuell sowie eigensinnig und nicht zwangsläufig« (Epp 2015: 29), und ist damit von den jeweiligen subjektiven Relevanzsetzungen abhängig, wobei nicht nur Strategien der Umdeutung, sondern auch der Distanzierung als Nutzung anerkannt werden können (vgl. Oelerich 2010: 15 f.), zumal gerade eine bewusste Abgrenzung von PFADE-Lehrmitteln eine Explikation von Intention und Erfahrung erfordert.

5.3 Eigene Strategien der Problemlösung

Die Nutzung der PFADE-Lehrmittel hinsichtlich Strategien der Problem- und Konfliktlösung steht in einem Zusammenhang mit eigenen etablierten Strategien, wie dieses Kapitel aufzeigt. Die Frage nach der Lösung von Problemen impliziert, dass Probleme gelöst werden können und auch gelöst werden sollen. Mit dieser Deutung gehen die hier befragten Schülerinnen und Schüler im Sprechen über PFADE weitgehend konform, wenn sie auch angeben, andere Strategien der Problemlösung entwickelt zu haben und zu praktizieren und sich teilweise von den durch PFADE angebotenen Strategien distanzieren. Aus ihrer Perspektive vermittelt PFADE primär die Problematisierung von Emotionen. Die angebotenen, wie auch die eigenen Strategien der Problemlösung der Schülerinnen und Schüler, zielen primär auf die Bearbeitung von Emotionen ab. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler Mühe haben, Probleme, insbesondere in Kontexten ausserhalb der Schule bzw. des Schulzimmers, zu verbalisieren, zu

explizieren und zu konkretisieren. Ausserdem sehen die Schülerinnen und Schüler tendenziell auch darin eine Lösung, Probleme und Spannungen »auszusitzen«, was den anwendungs- und ergebnisorientierten Angeboten, die sie mit PFADE in Verbindung bringen, entgegenläuft. Schematische Lösungen lehnen die Schülerinnen und Schüler eher ab. Insgesamt unterscheiden sich die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Konkretisierung von Problemen und den damit verbundenen Lösungsstrategien voneinander. Auf die Frage, wann die Schülerinnen bzw. Schüler schon einmal so richtig Ärger gehabt hätten, ob sie davon erzählen könnten und ob es jemanden gäbe, der ihnen schon einmal sehr geholfen habe, gehen nicht alle Schülerinnen und Schüler ein. In diesen Situationen konkretisiert die Interviewerin die Frage, um den Befragten Orientierungspunkte zu geben. Lisa, Kim und Stan konkretisieren Bezüge zu Problemen und Problemlösungsstrategien, Mae und James hingegen scheinen dies hingegen weniger konkretisieren zu können; ihre Beschreibungen lassen jedoch auf einen gewissen Pragmatismus und Gelassenheit schliessen. Lisa ist, wie bereits erwähnt, die einzige der befragten Schülerinnen und Schüler, die Probleme und Problemlösungsstrategien in Kontexten ausserhalb der Schule bzw. des Unterrichts auf PFADE bezieht:

Interviewerin: »Hmhm. (.) Draussen auf dem Spielplatz hast Du erzählt (.) ok (3.0) kann Du Dich erinnern wann du (.) schon mal so richtig Ärger hattest?«

Lisa: »<ja>↑«

Interviewerin: »((lacht)) was war da?«

Lisa: »Also zu Hause als ich mal (.) meine Mutter aus dem Balkon ausgesperrt habe↑ (.) und (.) im in der Schule wegen den fünf äh weil ich zu spät gekommen bin wegen der fünf Steine.«

Interviewerin: »Ok (.) und was äh ist da als Du deine Mutter ausgesperrt hast was (.) war dann (.) was ist dann passiert?«

Lisa: »Also sie hat mir (.) sie hat mich gejagt↑ (.) und auch (.) ja ich bin ziemlich dran gekommen.«

Interviewerin: »Ok.«

Lisa: »Hmhm.«

Interviewerin: »((lacht)) Und ähm (.) ja wie habt Ihr das dann gelöst diesen Ärger (.) mit Deiner Mutter?«

Lisa: »Also wir haben (.) sie hat sie hat sich ein bisschen beruhigt und dann haben wir wieder Frieden gehabt. (.) Und ich hab ihr dann noch etwas gekauft ein Tag später.«

Interviewerin: »Ah ja. (1.5) Und ähm bei Euch in der Klasse des war des mit den fünf Steinen die Du abgegeben musstest. (.) Wie war des wie sah da der Ärger aus?«

Lisa: »Also die Lehrerin war auch ziemlich sauer (.) und ja.«

Interviewerin: »Und was habt Ihr (.) wie habt Ihr das da wieder gelöst?«

Lisa: »Also wir haben (.) ich habe für ne (.) zwei Stunden mich nicht gemeldet weil ich so sauer auf sie war↑ (.) und (.) dann is sie so zu mir gekommen und hat mir gesagt gesagt weil bist Du sauer und ich ja (.) und dann bin ich weg und dann hat sie mir keine Strafaufgabe gegeben.« (Zeilen 329-353)

Auf die Frage, wann sie schon mal so richtig Ärger gehabt habe, beschreibt sie zunächst zwei Situationen: Einmal zu Hause, als sie ihre Mutter ausgesperrt hat und einmal in der Schule, weil sie zu spät gekommen ist, wegen der fünf Steine. Auf die Nachfrage der Interviewerin, was dann jeweils passiert sei und wie sie den Ärger gelöst hätten, fällt auf, dass sie nicht die Gründe für den Ärger problematisiert. Auch problematisiert sie nicht ihr eigenes Handeln als mögliche Ursache, sondern das Handeln bzw. den emotionalen Zustand ihrer Mutter und ihrer Lehrerin: Die Mutter habe sie gejagt und Lisa sei drangekommen, die Lehrerin sei auch ziemlich sauer gewesen. Diese Deutung wird durch die Beobachtung verstärkt, dass Lisa das Ergebnis der »Problemlösung« hervorhebt: Ihre Mutter habe sich wieder beruhigt und dann hätten sie wieder Frieden gehabt. In der Schule sei Lisa sauer gewesen, hätte sich deswegen nicht gemeldet und sei weggegangen – mit der Konsequenz, keine Strafaufgaben bekommen zu haben. Diese Deutung von Problemen bzw. konflikthaften Situationen ähnelt derjenigen, die sie im Kontext von PFADE entwickelt: Problematisch ist ein unangenehmer bzw. unerwünschter emotionaler Zustand der Beteiligten. Das Problem sei gelöst, wenn die emotionale Belastung aufhört und alles wieder so sei wie vorher. Damit betont Lisa den emotionalen Anteil von Problemen und Konflikten und fokussiert eine ergebnisorientierte Herangehensweise auf eine Problemlösung. Auf die Frage, ob es jemanden gäbe, der ihr schon einmal sehr geholfen habe, als sie ein Problem gehabt habe, zieht Lisa ein weiteres Beispiel aus dem Kontext Schule heran, diesmal jedoch bezüglich der Beziehung zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Interviewerin: »Hmhm. (3.5) Ähm gibt es jemanden, der Dir mal sehr geholfen hat als Du n Problem hattest?«

Lisa: »Hmhm ja ›Mädchenname‹«

Interviewerin: »›Mädchenname‹ die Freundin?«

Lisa: »Ja.«

Interviewerin: »Und was (.) was war da?«

Lisa: »‹Ähm› (.) dort hatte ich ein Problem↑ weil weil die halbe Schule auch die Oberstüfler haben mir immer fette Kuh aus Paris gesagt↑ (.) und dann ›Name der Freundin‹ gesagt hört auf sie ist nicht fett und sie kommt auch nicht äh kommt auch nicht aus Paris und ist auch keine Kuh (.) ja.«

Interviewerin: »Schön (.) und war des dann (.) wie haben dann die anderen Kinder reagiert?«

Lisa: »Also sie haben gesagt ja ok (.) und dann hats eigentlich funktioniert.« (Zeilen: 354-365)

Ihre Freundin habe Lisa gegen Beleidigungen anderer Mitschülerinnen und Mitschüler verteidigt, was »funktioniert hat«. Damit greift sie ein Vokabular auf, mit dem sie auch das Lehrmittel »Ampel« beurteilt. Die Ampel zeige an, »ob's funktioniert oder auch nicht↓«. Die Ampel beurteilt Lisa positiv, weil sie schnell helfe. Damit reproduziert sie ihre Orientierung am Ergebnis der Problemlösung, die möglichst rasch herbeizuführen ist. Ausserdem reproduziert sie die Art der Problematisierung eigenen (negativen) emotionalen Spannungen oder diejenigen anderer Personen.

Interviewerin: »Hmhm (.) ok (1.5) gut. (2.5) <Ähm> gibt es jemanden der Dir schon einmal sehr geholfen hat als Du ein Problem hattest?« ((Stimmen im Hintergrund))

Kim: (1.0) »Aso (.) ja mein (1.0) aso meine Kolleginnen (.) und auch wenn ich ein Problem habe sag ich es zuerst meinem Bruder (.) weil meinem Bruder (.) kann ich vertrauen (.) unds (1.5) mir ist vor ihm eiglich (.) ist das nicht peinlich so.«

Interviewerin: »Hmhm (2.0) ok. (1.5) ((Stimmen im Hintergrund)) Und (1.5) ja was worin besteht dann die Hilfe? Also was-«

Kim: »Also ich erzähl es ihm und dann sagt er mir was ich machen soll. (.) Wenn er nicht weiss dann sagt er halt ja geh zu also geh zum meiner Mutter (.) und dann ff (.) sag ich manchmal geh ich auch dann zu meinem anderen Bruder ((lacht)). Weil von meiner Mutter weiss ich nicht wie sie reagiert dann (.) wenn was (pass) (.) aber manchmal wenn ich denke das ist nicht schlimm dann gehe ich zu meiner Mutter.« (Zeilen 438-456)

Kims Schilderungen auf die Frage, ob ihr schon einmal jemand sehr geholfen habe, als sie ein Problem gehabt habe, sind wenig beispielhaft. Primäre Bezugsperson sei ihr Bruder, dem sie vertrauen könne und vor dem ihr nichts peinlich sei. Die zentrale Hilfestellung bestehe darin, dass er ihr sagt, was sie machen soll. Kim verfügt damit über eine Art »Masterplan«, der sie bei den richtigen Handlungsentscheidungen unterstützt. Alternativ gehe sie zu ihrem anderen Bruder oder ihrer Mutter. Kim hält den Problembegriff sehr allgemein und offen und betont im Gegensatz zu den meisten anderen befragten Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Handlungsebene und von Vertrauenspersonen.

Interviewerin: »Ok. (6.5) Wann hattest Du schon einmal so richtig Ärger? Kannst Du mir das erzählen?« ((inzwischen keine Stimmen mehr im Hintergrund))

Stan: »Aha so. (2.0) Ich hatte Ärger seit <ich> in <der> <ersten> ähm kindergarten war hat mich ›Name‹ (.) einer der in einer Klasse ist (.) gewesen ist hat er mich immer geärgert geplagt und so <und> ich (.) konnte mich nicht wirklich so gut wehren weil er grösser war <und> ich hatte immer Schiss (.) und denn (1.0) bin dann immer weinend nach Hause gekommen <und> als mein Vater immer kam (.) ist er immer abgehauen.«

Interviewerin: »Hmhm↓. (1.5) Und wie hat sich das <dann> was ist dann passiert?«

Stan: »Äh wie er mich geplagt hat?«

Interviewerin: »Dass sich das (.) dass sich das gelöst hat.«

Stan: »So ähm.«

Interviewerin: »Und war das irgendwann vorbei oder-«

Stan: »Ja (.) irgendwann (.) aber manchmal kommt er schon wieder oft aber jetzt kann ich mich wehren (.) weil ich stark bin.«

Interviewerin: »Hmhm (.) also Du hast dich immer noch oder?«

Stan: »«Meistens».«

Interviewerin: »«Ah» ok. (2.0) Und was der dann so?«

Stan: »Ähm (.) mich beleidigen meinen Vater beleidigen (.) <und> (.) so kann er mich reizen.«

Interviewerin: »Hmhm. (7.5) Und was machst <Du> oder was kannst Du jetzt machen was du früher nicht konntest? (1.0) Wie kannst Du Dich jetzt wehren?« ((Stimmen im Hintergrund))

Stan: »Wehren <und> besser Fussball spielen (.) und eige und ich habe alles m <alle> Fussballtricks und so selber gelernt.« (Zeilen 296-326)

Auf die Frage, ob er schon einmal so richtig Ärger gehabt habe, beschreibt Stan eine dauerhafte Belastung und seine Strategien, damit umzugehen. Er schildert eine Art Entwicklungsgeschichte, in der er selbst an einer Aufgabe gewachsen ist. Seit Jahren schon werde er von einem anderen Jungen geplagt. Inzwischen habe er jedoch gelernt, sich dagegen zu wehren. Dabei kann Stan sehr konkret benennen, was ihn am meisten provoziert: Der Junge beleidigt seinen Vater. Nicht nur aufgrund seiner gewachsenen Stärke im Sinne von Körperkraft, sondern auch aufgrund seiner fussballerischen Kompetenzen, die er sich selbst angeeignet hat, sei er nun in der Lage, sich zu wehren. Dabei beschreibt er seine Handlungen eher als passiv und kompensatorisch. Er reagiert auf den Jungen trotz seiner gewonnenen Stärke nicht mit Schlägen oder bösen Worten, sondern drückt seine Ebenbürtigkeit im Sport und anhand seiner Erscheinung aus. Er könne sich nun selbst wehren und sei nicht mehr auf die Unterstützung seines Vaters angewiesen. Stan entwickelt hier eine Deutung von Problemen und Herausforderungen, an der er wachsen kann. Dies schildert er retrospektiv als einen Entwicklungsprozess, der sich über einen längeren Zeitraum hinweg, möglicherweise Jahre, vollzogen hat. Eine ganz ähnliche Geschichte erzählt Stan auf die Frage, ob ihm eine Situation einfalle, in der es ihm einmal nicht so gut gegangen sei:

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok. (4.5) Fällt Dir eine Situation ein (.) in der es Dir einmal nicht so gut ging?« ((Stimmen im Hintergrund))

Stan: (1.5) »«Hm» (1.0) ja (1.0) da hatte sich mal (.) »Jungenname« mit sehr vielen Kindern zusammengeschlossen und wollten mich dann nach der Schule ähm verprügeln. (.) Anstatt dass er es mit mir alleine aufgenommen hat(.) hat er ähm Sek Klässler die seine Freunde (.) waren und andere (1.0) hat er äh (.) gegen mich gebracht <und> ja sogar meine Freunde waren früher mit ihm. (.) <Und> ja aber dieses mal (1.5) hat <er> (1.0) Respekt vor mir.«

Interviewerin: »Hmhm (2.0) >aso< und wie hat sich das <dann> wie ist die Situation dann beendet worden oder?«

Stan: »In dem ich immer mit ähm Frau >Name der Klassenlehrperson« dort war ich ähm (.) (sei) von der ersten bis zur dritten Klasse mit ihm in der Klasse (.) <und> ich hatte ihn immer gepetzt weil er mich (.) so niedergemacht hat und dann hat sich <so> ausgeklärt.« (Zeilen 348-364)

Einige seiner Mitschüler hätten sich zusammengeschlossen, um ihn zu verprügeln. Der Anführer dieser Gruppe habe es nicht mit ihm allein aufgenommen und seine eigenen Freunde gegen ihn aufgebracht. Heute hingegen habe der Junge Respekt vor ihm, was Stan darauf zurückführt, dass er über einen längeren Zeitraum hinweg seine Lehrerin einbezogen und gepetzt habe. Stan hat also sowohl eine positive Erfahrung bezüglich der eigenen Konfrontation mit Konflikten und deren Bearbeitung, als auch im Hilfesuchen. Gewalthafte Konflikte stehen dabei im Vordergrund. James hingegen schildert seine Erfahrungen bezüglich Problemen, Konflikten und damit verbundenen Lösungsstrategien wiederum auf eine ganz andere Weise. Zum einen hat er ein distanzierteres Verhältnis dazu: Probleme und Konflikte scheinen ihn nicht so bewusst zu beschäftigen wie Stan oder Lisa. Andererseits wirken seine Schilderungen weniger strukturiert – vielleicht gerade deshalb, weil er bestrebt ist, nach unterschiedlichen Situationen zu differenzieren. Problemlösungen müssen aus seiner Perspektive den jeweiligen Situationen angepasst sein. Es gäbe nicht *die eine* Strategie.

Interviewerin: »Macht nichts (.) und weiss Du oder kann Du mir sagen wie Du dann wenn Du ein Problem hast wie Du des löst wie Du da ran gehst?«

James: »Mmm (.) es kommt auf des Problem drauf an also wie es jetzt (.) was es für ein Problem ist also es ist es ganz (.) man löst es ein bisschen anders also jedes mal ein bisschen anders also so (.) genaue Taktiken hab ich jetzt hab ich jetzt nicht sag ich mal so (.) aber jedes Problem ist auch anders dann kanns auch nicht immer des Gleiche (.) die gleichen Sachen also die gleiche Taktik nicht so machen.«

...

...

...

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok. (3.5) Und gab es auch Situationen (.) oder gibt es auch Situationen in denen es Dir nicht so ging (.) gut (.) ging?«

James: »Ja das gibt's sicher also das gibt's bei jedem Menschen glaub ich jetzt im Leben ((lacht)). Ja also es gab schon Situationen bei mir wos so war aber (.) des hat sich dann auch irgendwie ausgebügelt. (.) Aber wie gesagt ich kann jetzt keine Details jetzt irgendwie sagen (.) wie des jetzt so (.) passiert ist.«

Interviewerin: »Hmhm (.) also Du kannst jetzt keine von keiner Situation erzählen wos Dir mal nicht so gut ging?«

James: »Mmm. (7.0) Ich hatte mal einen Streit mit einem Freund (.) und dann war es ähm (.) des hat sich dann schon in die Länge gezogen↑ (.) aber dann (.) hat nicht (.) er war auch hier in der Schule↑ (.) aber jetzt sind wir wieder Kollegen also es hat sich ein bisschen in die Länge gezogen und dann einfach wieder (.) langsam wieder ein bisschen an die Freundschaft () also langsam die Freundschaft gestartet und jetzt ist eigentlich wieder gut. (.) Es eine (.) es war nicht so (.) ein Problem wo man so schnell (.) wie soll ich sagen (.) beseitigen konnte es hat sich in die Länge gezogen es wurde halt ein bisschen blöd sag ich jetzt mal so blöd.«

Interviewerin: »Ok (.) und was war dabei des Problem oder was war der Streit?«

James: »Mmm. (4.5) Des war glaub ich so zwei Klassen (.) also meine Klasse und seine Klasse (.) und das war wie so auf der Pause mit dem Fussball spielen wer hat wer ins Tor glaub ich und dann ist es Auseinandersetzung hat jemand geschlagen gabs Schlägerei (.) () so ungefähr in diese Richtung glaube ich.« (Zeilen 202-230)

James beschreibt im Gegensatz zu Lisa und Stan sehr allgemeine Beispiele. Aus seiner Perspektive komme es auf das Problem an, wie dieses zu lösen sei. Er wählt den Begriff der »Taktik«, um seine Vorgehensweise von schematischen Lösungen abzugrenzen. Problemlösung könne nicht immer gleich ablaufen. An dieser Haltung könnte eine implizite Kritik an schematischen Lösungen mitschwingen, von denen sich die befragten Schülerinnen und Schüler tendenziell distanzieren. Auf die folgende Frage, ob es Situationen gegeben habe, in denen es ihm nicht so gut gegangen sei, gibt er an, dass es jedem Menschen im Leben manchmal schlecht ginge. Damit normalisiert er Probleme bzw. ungute Situationen, nimmt aber auch eine grosse Distanz dazu ein. Seiner Erfahrung nach »bügeln« sich solche Situationen »irgendwie aus«. Dahinter steht die implizite Annahme, dass es keine konkreten Strategien oder Konzepte brauche. Auf die Nachfrage, ob er seine Schilderungen an einem konkreten Beispiel erläutern könne, erzählt James von einem Streit: Einmal habe er einen Streit mit einem Freund gehabt, der keine unmittelbare und konkrete Lösung erforderte. Es sei mit der Zeit einfach wieder gut geworden. Das Problem selbst könne er nicht konkretisieren. Seine Einstellung fasst er eigentlich bereits einige Zeilen vor dieser Sequenz zusammen: »Wenn man wieder Frieden hat, soll man nicht drüber nachdenken, sag ich jetzt mal«. Dies wirkt abgeklärt, ähnelt aber einer Ergebnisorientierung, wie sie auch von anderen hier befragten Schülerinnen und Schülern entwickelt worden ist: Wenn alles wieder gut ist, also so wie vorher, war die Problemlösung erfolgreich. James betont die lange Zeitspanne, über die sich diese konfliktbehaftete Situation (Versöhnungsprozess) zog. Hier könnte die Schlussfolgerung lauten: Ein Problem muss nicht immer sofort gelöst werden – mit der Zeit löst es sich von selbst.

Interviewerin: »Hmhm (.) hmhm. (2.5) wann hattest Du schon einmal so richtig Ärger?«

Mae: »So richtig Ärger hat ich glaubs noch nie.«

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ok (.) und so ein bisschen? ((lacht))«

Mae: »So ein bisschen (.) ähm (.) es war mal irgendso eine Zeit in der Schule und da waren irgendwie alle so ganz gereizt und dann hats einfach mega viel Streit gegeben (.) und da war ich auch (.) irgendwann so () ich weiss gar nicht mehr wieso (.) des is glaubs in der zweiten Klasse gewesen oder so.«

Interviewerin: »Hmhm↑ (.) ja Du weisst nicht mehr so warum?«

Mae: »Nein (.) ich weiss wirklich nicht (.) irgendwie (.) es ist wegen irgendeinem Mädchen (.) wo so (.) da gibt's so Zickenkrieg und alles so (.) blöd (.) also (.) jetzt halt ich meistens (.) mich meistens aus dem heraus↑ aber dort (.) bin ich dort auch verwickelt gewesen in den Streit.«

Interviewerin: »Ok und was Du dann gemacht?«

Mae: »Ich also am Anfang (.) hab ich auch so mit dann schreien sie alle so rein und nachher mach hab ich das auch gemacht↑ (.) aber irgendwann hab ich einfach gedacht (.) jaa das ist ja blöd und nachher (.) hab ich mich einfach rausgehalten (.) und irgendwann (.) und dann manchmal sagen sie so (.) für wem bist Du jetzt eigentlich und auch so (.) ja für niemanden wieso soll ich für jemand sein?«

Interviewerin: »Hmhm.«

Mae: »Hmhm.«

Interviewerin: Und wie wurde des dann gelöst? (.) Weisst Du des noch?«

Mae: »Das weiss ich nich mehr.«

Interviewerin: »Hmhm ok. (2.5) Gibt es Jemanden der Dir einmal sehr geholfen hat als Du ein Problem hattest?«

Mae: »Ja das war dort ›Mädchenname‹ weil ich war dort ziemlich einsam↑ (.) und dann is irgendwann sie wieder zu mir gekommen↑ (.) und dann waren wir zusammen und irgendwann (.) sind auch alle anderen wieder gekommen. (.) Weil ich war eine Zeit lang ziemlich allein und das (.) mocht ich dann nicht so.«

Interviewerin: »Ok↑ und des war dann äh hier in der Schule?«

Mae: »Ja.«

Interviewerin: »Hmhm und was war da warum warst Du allein?«

Mae: »Das weiss ich glaubs nicht mehr.« (Zeilen 299-331)

An dieser Sequenz fallen insbesondere drei Aspekte ins Auge. Erstens fehlt, ähnlich wie in James Schilderungen, eine Konkretisierung erfahrener Konfliktsituationen; zweitens grenzt sich Mae deutlich von der Gruppe bzw. deren Konflikten ab und distanziert sich, damit einhergehend, drittens von der Verantwortung bezüglich der Lösung von Konflikten. Mae problematisiert Konfliktsituationen in der Klasse sowie ihr eigenes Verhältnis zu Mitschülerinnen und Freundinnen, das in der Vergangenheit Spannungen unterlegen ist. Der »Zickenkrieg« ist Mae als sehr unangenehmes Erlebnis im Gedächtnis geblieben. Jedoch vermag sie es nicht, die Gründe dafür zu konkretisieren. Auf die Diffusität oder Komplexität des erlebten Konfliktes weist der häufige Begriff »irgend(-)« hin. Ihre Strategie, mit dieser unangenehmen und nicht erklärbaren Situation umzugehen, liegt darin, sich davon abzugrenzen. Sie entschliesst sich dazu, nicht mehr am »Zickenkrieg« teilzunehmen und keine Partei zu ergreifen. Auch das zweite Erlebnis, das sie als unangenehm in Erinnerung hat, kann Mae nicht konkretisieren. Sie kann nicht erklären, wie sie in eine Situation gekommen ist, in der sie sich einsam gefühlt habe. Sie kann jedoch konkret benennen, dass ihre Freundin sie aus dieser Situation wieder herausgeholt habe. Damit geht die Beobachtung einher, dass Mae sich von der Aufgabe, problematische Situationen zu lösen, distanziert. Ähnlich wie James hat sie die Erfahrung gemacht, dass Probleme sich »einfach« auch von alleine lösen können bzw. die Zeit Lösungen mit sich bringt. Damit distanzieren sich James und Mae implizit von den Problemlösungsstra-

tegien, die sie im PFADE-Unterricht lernen. Mae und James haben die Erfahrung gemacht, dass sie Probleme nicht stets aktiv lösen müssen, sondern auch eine Zeit lang »aussitzen« können, bis es von selbst wieder gut ist. Damit distanzieren sie sich von der Verantwortung, Probleme selbst lösen zu müssen bzw. sich als Teil eines Konfliktverhältnisses zu verstehen.

Zusammenfassung

In Bezug auf außerschulische Kontexte beschreiben die befragten Schülerinnen und Schüler Probleme tendenziell nicht als individuelle Angelegenheiten, sondern als Momente, die in komplexen situativen Zusammenhängen begründet sind, insbesondere Konflikte zwischen Freunden bzw. Mitschülerinnen und Mitschülern ausserhalb des Schulzimmers. Sie schreiben weniger sich selbst die Verantwortung für Probleme, Konflikte, deren Lösung und Bearbeitung zu und distanzieren sich tendenziell von schematischen Lösungen, die den Fokus auf eine Selbstbetrachtung legen. Sie beschreiben die Intuition, Probleme unmittelbar und einfach zu lösen, oder die Möglichkeit und Notwendigkeit, Probleme auszusetzen, womit sie durchaus positive Erfahrungen gemacht haben. Die Strategien, die sie im PFADE-Unterricht lernen, scheinen in diesen Kontexten weniger zu passen. Die Schülerinnen und Schüler distanzieren sich nicht nur von der Individualisierung von Problemen (Emotionen) und deren Bearbeitung, sondern auch von der (Be-)Deutung, Probleme überhaupt aktiv, schnell und effizient zu lösen. Erlangen PFADE-Lehrmittel in außerschulischen Kontexten Relevanz, werden diese umgedeutet und damit den eigenen, individuellen Bedürfnissen angepasst. Damit unterliegen sie je individuellen Transformationsprozessen. Andere Schülerinnen und Schüler grenzen sich implizit und explizit von PFADE ab, und damit auch von der Verantwortung, Probleme aktiv zu benennen, zu kategorisieren und schematisch zu lösen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass PFADE-Lehrmittel in Bezug auf Problemlösung auf Dynamiken im Schulzimmer abzielen, dort auch greifen, ausserhalb jedoch weniger. Die Schülerinnen und Schüler lassen PFADE tendenziell im Klassenzimmer.

6. Zusammenfassung

Der hier vorliegende Bericht zeigt, wie bereits im Kapitel 5.2 ausführlich dargestellt, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Probleme und Konflikte im Kontext von PFADE tendenziell als individualisierte Probleme, vor allem emotionaler Art, wahrnehmen und die in diesem Zusammenhang erlernten Strategien der Problemlösung insbesondere auf Disziplinierung im Sinne einer Regulierung von im Bereich Schule als problematisch wahrgenommene Gefühlen abzielen. Die im PFADE-Unterricht gelehrt und gelernten Strategien zeichnen sich aus ihrer Perspektive durch eine starke Ergebnisorientierung aus. Die befragten Schülerinnen und Schüler beschreiben diese Handlungsanweisungen aus kollektiver Perspektive, insofern sie sich in gleicher Weise an alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Schülerrolle richten und die damit verbundenen Techniken gemeinsam geübt werden. In diesem Sinne lässt sich PFADE aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler als eine Form der Klassenführung beschreiben (vgl. Bastian 2016). An den Interviews werden unterschiedliche Strategien der Aneignung bzw. Nutzung der PFADE-Angebote beschrieben. Grundsätzlich sind schematische Strategien der Problemlösung erlernbar und reproduzierbar, v.a. in Form von Regeln. Darüber hinaus zeigen sich Strategien der Umdeutung, die auf eine Relevanz von PFADE in anderen Sozialisationskontexten hinweisen, sowie Strategien der Distanzierung, die eine kritisch-selbstreflexive und bewusste Auseinandersetzung mit PFADE bedingen. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler PFADE mit einer Unterrichtslektion assoziieren, die regelmäßig und zu bestimmten Zeiten stattfindet und Teil des Lehrplans ist. PFADE wird dabei als eine Art »Eintopf« beschrieben, in den Themen gegeben werden, für die in anderen Lektionen oder schulischen Kontexten nicht der richtige Ort zu sein scheint. Bereits diese Beobachtung lässt den »Nutzen« (vgl. Epp 2015) des Gelernten oder Erfahrenen in anderen Sozialisationskontexten fraglich erscheinen. Die befragten Schülerinnen und Schüler setzen den PFADE-Unterricht nicht nur in formaler, sondern auch inhaltlicher Hinsicht implizit mit anderen Lektionen gleich: PFADE-Inhalte können und sollen ihrer Wahrnehmung nach, wie die Inhalte anderer Schulfächer auch, zu grossen Teilen gelernt werden und sie zeigen in den Interviews auch, dass sie diese reproduzieren können, v.a. in Form von Regeln im Sinne erwarteter Erwartungen in Bezug auf das eigene Handeln. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen damit ein Bild, auf dem die Vermittlung der Inhalte der PFADE-Lektionen in sehr schematischer Weise zu sehen ist. Die Inhalte werden hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Ergebnisorientierung beurteilt. Auch das Interview selbst kann als eine Abfragesituation beschrieben werden, in der Inhalte reproduziert werden. Den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler lassen

sich kaum Intentionen und, damit verbunden, Bewertungen der PFADE-Lehrmittel entnehmen. Wenn Bewertungen erfolgen, dann in einer kritischen Distanz. Die Lehrmittel werden dann tendenziell als unpassend beschrieben: Sie entsprechen nicht den individuellen Bedürfnissen oder liegen konträr zu den Strategien, die Schülerinnen und Schüler bereits erlernt haben. Die Schülerinnen und Schüler verbinden PFADE fast ausschliesslich mit dem Erlernen von Konflikt- oder Problemlösungsstrategien, wobei sie in diesem Zusammenhang insbesondere Emotionen problematisieren und damit Probleme und Konflikte individualisieren und ihren Blick damit auf sich selbst richten. Von besonderer Relevanz ist hier die Ampel. Aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler problematisiert die Ampel weniger kollektive als vielmehr individuelle Konflikte, insbesondere unangenehme bzw. nicht erwünschte Gefühle, die so von aussen problematisiert und dann auch selbst als problematisch erlebt werden. Darüber hinaus sehen sich Schülerinnen und Schüler im PFADE-Unterricht dahingehend angerufen, einen regelhaften Umgang mit Problemen, Konflikten und Emotionen zu erlernen, der kollektiv erwartet wird und sie in ihrer Schülerrolle adressiert. Darüber hinaus lassen sich den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in Bezug auf Kontexte ausserhalb der Schule bzw. des Schulzimmers, auch Strategien der Umdeutung von PFADE entnehmen, womit die Schülerinnen und Schüler die Relevanz von PFADE für das Erreichen ihrer individuellen Ziele aufzeigen und damit auch ihre Individualität hervorheben. Schliesslich werden auch kritische Distanzierungen zu PFADE deutlich: Die Anwendung von PFADE-Instrumenten läuft konträr zu eigenen Strategien der Bearbeitung von Problemen, Konflikten und Emotionen. Letztendlich wirft der hier vorliegende Forschungsbericht ein kritisches Licht auf die Frage nach Möglichkeiten der Nutzung von PFADE in ausserschulischen Sozialisationskontexten und formuliert abschliessend die eigentliche Forschungsfrage um: Wie kann PFADE an die Erfahrungen und spezifischen Strategien, die Schülerinnen und Schüler in schulische Kontexte miteinbringen, anschliessen?

7. Fazit und Anregungen für die Praxis

Die Relevanz der PFADE-Lehrmittel ist abhängig von subjektiven Erfahrungen und Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Sozialisationskontexten, vor deren Hintergrund PFADE gedeutet und bewertet wird. Diesen sind allerdings insofern Grenzen gesetzt, als die Lehrmittel umgedeutet werden. Die Umdeutung erfolgt je nach subjektiven Interessen, Relevanzen oder Problemdeutungen. Die »Nutzung« schulischer Lehrmittel in außerschulischen Lebenskontexten geht mit einer Transformation dieser und deren Intentionen selbst einher. Grundsätzlich verfügen alle Schülerinnen und Schüler bewusst oder unbewusst über mehr oder weniger bewährte Strategien der Problemlösung und Konfliktbearbeitung. Diese werden auch in schulischen Kontexten relevant, wo sie jedoch auf andere, konträre Problemdeutungen und Strategien der Problemlösung treffen. Für die Vermittlung von PFADE im Allgemeinen ist es womöglich gewinnbringend, an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich etablierter Strategien außerschulischer Kontexte anzuschließen, zumal davon auszugehen ist, dass Muster der Problemlösung sowohl in der Familie als auch unter Peers erlernt werden (vgl. Rieker 2007). PFADE könnte dadurch auch Schülerinnen und Schüler erreichen, die sich »widerständig« zeigen, indem ihnen ermöglicht wird, sich in legitimer Weise zu artikulieren. Diese Sichtweise wird durch die Beobachtung begünstigt, dass den Schülerinnen und Schülern oftmals persönliche Bezüge zu den Lehrmitteln (insb. Rollenspiele und Ampel) fehlen. Möglicherweise sollten realitätsnähere Beispiele (tatsächliche oder potentielle Konflikte innerhalb der Klasse oder aus persönlichen Erfahrungen) vorgezogen werden, damit die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug herstellen können. Bei Rollenspielen wäre beispielsweise auch denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Konfliktlösungen verschiedene Versionen durchspielen können, um dann gemeinsam auf eine oder mehrere sinnvolle und alternative Lösungen zu kommen, die weniger standardisiert, normiert und abstrakt sind.

Weitere zentrale Beobachtungen und Anregungen:

- Die Schülerinnen und Schüler haben in ihrer Schülerrolle die Erwartung an PFADE als Schulfach, dessen Inhalte erlernbar sind und dessen Niveau sich steigert. Sie vermitteln durchaus den Anspruch, etwas Neues zu lernen. Dieser Anspruch bricht u.U. mit dem Anspruch, einen persönlichen Bezug zu PFADE zu fördern. In diesem Sinne

besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Weiterentwicklung von PFADE als Schulfach und der Öffnung von PFADE, indem persönliche Erfahrungen und subjektive Relevanzsetzungen und Strategien der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden, was zum nächsten Punkt überleitet.

- Die Ergebnisorientierung der PFADE-Lehrmittel, deren Praktikabilität und schematische Struktur sowie die Regelmäßigkeit des PFADE-Unterrichts passen zum Kontext Schule und weniger zu außerschulischen Kontexten. Diese Beobachtung führt zu der Frage, welchen Anspruch PFADE eigentlich ganz allgemein und aus der Sicht der jeweiligen Schulen hat? Hat PFADE primär das Ziel, Gewalt zu prävenieren? Zielt es auf die Stärkung sozialer Kompetenzen (auch ausserhalb der Schule)? Die Ergebnisse dieses Forschungsberichts lassen eher darauf schliessen, dass die Schülerinnen und Schüler PFADE als Instrument wahrnehmen, mit dessen Hilfe im Unterricht Disziplin und Ruhe hergestellt werden kann. Es ist in diesem Sinne als zentrales Element einer „Klassenführung« (vgl. Bastian 2016) zu verstehen, das ausschliesslich Schülerinnen und Schüler in ihrer Schülerrolle adressiert und sich damit an den Herausforderungen im Unterrichts orientiert. Insofern kann PFADE als geeignetes Instrument angesehen werden, das dabei hilft, in Schulklassen eine Lerngemeinschaft herzustellen (vgl. ebd. 2016; Wulf et al. 2001: 9 f.). Diese Einschätzung führt zu der Frage, ob sich PFADE gemäss diesem Verständnis in seiner Umsetzung für die Bedürfnisse individueller Schulen, Klassen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler öffnen kann?
- PFADE ermöglicht Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger offen über Probleme und Erlebtes zu berichten, wovon, wie den Interviews zu entnehmen ist, sie auch Gebrauch machen. Hier wäre aber auch zu prüfen, inwiefern den den Schülerinnen und Schülern dafür auch ausserhalb der PFADE-Lektionen andere Gefässe zur Verfügung stehen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler möchten ihre Probleme im Klassenkontext besprechen, worauf sie in den Interviews verweisen. Sie suchen gezielt sowohl Zwiegespräche mit der Lehrperson und/oder der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter.
- Die Thematisierung von Emotionen und der eigenen Verantwortung in Bezug auf Ursachen und Lösung von Problemen und Konflikten ist wichtig, jedoch sollte die Umsetzung von PFADE nicht dabei stehen bleiben, sondern alternative Deutungen und Herangehensweisen, u.a. aus dem Erfahrungshaushalt der Schülerinnen und Schüler, zulassen, wenn das Ziel eine über den Unterricht hinausgehende Sensibilisierung ist.

Literatur

- Bastian, Johannes (2016): »Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell«, in: Pädagogik 68 (1), S. 6-9.
- Böhnisch, Lothar (2010): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung, Weinheim: Juventa.
- Bronfenbrenner, Urie (1970): »Reaction to Social Pressure from Adults versus Peers among Soviet Day School and Boarding School Pupils in the Perspective of an American Sample«, in: Journal of Personality and Social Psychology 15 (3), S. 179-189.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Weinheim u.a.: Juventa.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns, Berlin: Merve.
- Doppmann, Karin (2006): Evaluation der Umsetzung PFAD, Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien. Forschungsbericht aus der Zeihe z-proso. Bericht Nr. 02, Zürich/Cambridge: Universität Zürich/University of Cambridge.
- Eisner, Manuel/Ribeaud, Denis (2006): »A Randomised Field Experiment to Prevent Violence. The Zurich Intervention and Prevention Project at Schools, ZIPPS«, in: European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice 13 (1), S. 27-43.
- Eisner, Manuel/Ribeaud, Denis (2008): »Wie wirkt Frühprävention von Gewalt? Zentrale Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen (zipps)«, in: Psychologie & Erziehung 34 (2), S. 18-26.
- Eisner, Manuel/Jünger, Rahel/Greenberg, Mark (2006): »Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum«, in: Praxis der Rechtspsychologie 16 (1/2), S. 144-168.
- Epp, Louisa (2015): »Nutzen von Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schüler/innen«, in: Sozialmagazin (11-12), S. 22-29.
- Grunder, Hans-Ulrich (2011): »Schule und Lebenswelt, Schule oder Lebenswelt, Schule als Lebenswelt. Anmerkungen zu einem gespannten Verhältnis«, in: Katja Kansteiner-Schänzlin/Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 73-82.
- Jünger, Rahel (2009): »Training des Sozialen«, in: Bettina Grubenmann/Jürgen Oelkers (Hg.): Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 251-268.

- Jünger, Rahel (2010): »PFADE – Prävention durch Förderung sozialer Kompetenzen«, in: Suchtmagazin (1), S. 23-28.
- Jünger, Rahel/Eisner, Manuel (2009): »Prävention und Problemverhalten durch die Förderung von sozialen Kompetenzen mit dem PFADE Programm« in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 15 (3), S. 18-24.
- Kruse, Jan (2011): Reader »Einführung in die Qualitative Interviewforschung«, Freiburg: Universität Freiburg, Institut für Soziologie.
- Länger Krämer, Christine (2009): Prävention durch Förderung von Sozialkompetenz. Wirkungen eines schulbasierten Kompetenztrainings. Forschungsbericht aus der Reihe z-proso. Bericht Nr. 10, Zürich/Cambridge: Universität Zürich/University of Cambridge.
- Malti, Tina/Ribeaud, Denis/Eisner, Manuel (2011): »The Effectiveness of Two Universal Preventive Interventions in Reducing Children's Externalizing Behavior: A Cluster Randomized Controlled Trial«, in: Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology 40 (5), S. 677-692.
- Mohn, Elisabeth/Amann, Klaus (2006): Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob, Göttingen: IWF.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode, Wiesbaden: VS.
- Oelerich, Gertrud (2010): »Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit«, in: Speck/Olk, Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, S. 9-20.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2005): »Der Nutzen Sozialer Arbeit«, in: Dies. (Hg.), Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München: Reinhardt, S. 80-98.
- Rieker, Peter (2007): »Problemlösung in Familie und Peer-Group«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, S. 304-319.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim: Juventa
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.
- Streblow, Claudia (2010): »Schulsozialarbeit im Spiegel jugendlicher Handlungspraktiken«, in: Speck/Olk, Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, S. 209-226.
- Unterweger, Gisela (2013): »Kritiklose Kinder? Der Umgang mit Regeln von Erstklässlerinnen und Erstklässlern«, in: ph/akzente 4/2013, S. 10-13.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan, Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen: Leske + Budrich.