

Vera Großholz

Konflikterziehung an Grundschulen



Modellprojekt „Unsere Schule ...“
Soziale Schulqualität an Grundschulen – Schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung

Die Entwicklung und Durchführung des Modellprojektes wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und unterstützt und durchgeführt in den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Vera Großholz ist Lehrerin und Mediatorin B.M. (Bundesverband Mediation). Sie arbeitet an einer Grundschule in Soltau (Niedersachsen) und ist seit dem Jahre 2002 an die Bezirksregierung Lüneburg, jetzt Landesschulbehörde Zentrale und Abteilung Lüneburg, abgeordnet. Dort ist sie als Beauftragte für Gewaltprävention für den Bereich Schule tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Begleitung von Schulen bei der Erstellung von Konzepten zum sozialen Lernen und zur Gewaltprävention und die Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich der Mediation und der Durchführung von Sozialtrainings.

© Copyright 2005

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. reproduziert, übersetzt oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Satz und Gestaltung: Delta GmbH, Göttingen

Wissenschaftliche und redaktionelle Leitung: Ulrich Geisler, Anne Niederdrenk, Wolfgang Muhs

245-0512 – 1. Auflage 2005

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	4
Einleitung	7
1. Das kindliche Sozialverhalten am Beginn der Grundschulzeit	11
1.1 Warum so aggressiv?	11
1.2 Kinder wollen kooperieren	18
1.3 Eine Ausprägung des Egozentrismus: Das egozentrische Sprechen	23
1.4 Eine Hypothek beim Erwerb von Konfliktfähigkeit: Soziale Angst	27
2. Die Abhängigkeit von sozialer Wahrnehmung der Lehrkraft und sozialer Interaktion der Klasse	30
2.1 Ein Beispiel	30
2.2 Lernfeld Kooperatives Spiel	34
2.3 Handlungsschritte gelungener Kooperation	39
2.4 Die Rolle hilfreicher Erwachsener	44
2.5 Vermittlungsschritte gelingender Kooperation	53
3. Das Mediationsverfahren	58
3.1 Phase 1: Die Einleitungsphase	58
3.2 Phase 2 des Mediationsverfahrens	67
3.3 Die 3. Phase der Mediation: Den Streitparteien eine positive Beziehungserfahrung ermöglichen	72
3.3.1 Lebensentfremdende Kommunikation	77
3.3.2 Einfühlsame (gewaltfreie) Kommunikation	84
3.3.3 Empowerment und Recognition	90
3.3.4 Die Struktur der Ich-Botschaft als zentrales Element einfühlsamen Kommunizierens	92
3.4 Phase 4 der Mediation	102
3.5 Phase 5 der Mediation: Der Vertragsabschluss	108
3.6 Die Grenzen des Mediationsverfahrens	114
4. Schlussbemerkung	117
Literatur zum Thema Schulentwicklung, soziales Lernen und Mediation	119
Einsendeaufgabe	123

Vorwort

Im Sommer 2001 besuchte ich als Justizminister Niedersachsens die Stadt Soltau und hielt dort einen Vortrag über die Prävention von Jugendgewalt. Anhand von aktuellen Forschungsbefunden von jungen Gewalttätern entwickelte ich meine Ideen und Vorschläge zur kommunalen Kriminalprävention und ergänzte diese mit Anregungen zur Bildungs- und Jugendpolitik. Im Rahmen der nachfolgenden Diskussion stellte eine Zuhörerin die Frage, warum sich die Kriminologie eigentlich so stark darauf fixiere, die Ursachen von kriminellen Verhaltensweisen zu erforschen. Das Ziel, taugliche Präventionsstrategien zu erarbeiten, ließe sich aus ihrer Sicht besser dadurch realisieren, dass man zunächst einmal klärt, wie junge Menschen soziale Kompetenz erlangen können und hier insbesondere die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Davon ausgehend sei es dann möglicherweise einfacher, den richtigen Kurs zur Vorbeugung von Gewalt zu finden.

Ihren klugen Einwand zum Konzept meiner Rede trug sie dabei so lächelnd, charmant und souverän vor, dass mir beim Zuhören eines bewusst wurde: die Fragestellerin verfügt selber über ein sehr hohes Maß an sozialer Kompetenz. Sie kritisierte ohne zu verletzen. Jeder hörte ihr gern zu. Sie lebte ihre Botschaft. So entstand ein kleiner Dialog, in dessen Verlauf ich erfuhr, dass meine sympathische Kontrahentin als Grundschullehrerin ein Konzept dafür entwickelt hatte, wie man bei Sechs- bis Zehnjährigen den Schulunterricht für soziales Lernen nutzen kann. Diese erste Begegnung mit Vera Großholz hat zu meiner Freude etwas dazu beitragen können, dass sie uns nun, mehr als fünf Jahre später, dieses Lehrheft vorlegen kann.

Dazwischen liegt zunächst die zweite Begegnung mit ihr. Einige Wochen später hatte das Landeskabinett im August 2001 beschlossen, dass alle Ministerinnen und Minister zum ersten Schultag einem von ihnen ausgewählten Erstklässler publikumswirksam eine Schultüte überreichen sollten. Da musste ich nicht lange überlegen, an welcher Schule ich hier aktiv werden sollte. Zum ersten Schultag besuchte ich in Soltau die Grundschule, an der Frau Großholz tätig war, die Hermann-Billing-Schule. Freilich habe ich dann dort nicht einem einzelnen Schüler, sondern jeder ersten Klasse eine große Schultüte geschenkt. Sie war nicht mit Schokolade, Gummibärchen oder Lakritze gefüllt, sondern mit allen möglichen Gegenständen, die man für Spaß und Spiel im Rahmen des Unterrichts oder der Schulpausen nutzen konnte.

Bei diesem Besuch hatte ich dann Gelegenheit, mich bei Frau Großholz gründlich darüber zu informieren, wie sie mit ihren Schulkindern das Lernziel

soziale Kompetenz ansteuert. Mich hat das damals so positiv beeindruckt, dass ich am Rande der nächsten Kabinettsitzung der Kultusministerin, Frau Renate Jürgens-Pieper, von dieser Entdeckung berichtete. Wie vorher mit Frau Großholz abgesprochen stellte ich der Ministerin die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, Frau Großholz zumindest teilweise von ihrer Aufgabe als Grundschullehrerin frei zu stellen und sie dann dafür einzusetzen, ihre positiven Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Frau Jürgens-Pieper war mit dem Vorschlag grundsätzlich einverstanden. Zwar vergingen dann noch einige Monate, bis sich das Vorhaben umsetzen ließ. Das Kultusministerium hat sich dann aber sogar davon überzeugen lassen, Frau Großholz ganz aus dem Schuldienst herauszunehmen und für sie eine Stelle als Beauftragte für Gewaltprävention bei der Bezirksregierung Lüneburg (heute der Landes-schulbehörde) einzurichten.

Heute wissen wir, dass dies die richtige Entscheidung gewesen ist. Frau Großholz konnte dadurch das systematisch weiterentwickeln und ausbauen, was sie in ihrer Mediationsausbildung gelernt und an ihrer Grundschule vorher praktisch erprobt hatte. Im Wege von Fortbildungsveranstaltungen konnte sie ihr breit fundiertes Wissen und ihren reichen Erfahrungsschatz an eine große Zahl von Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Was noch fehlte war lediglich, dass sie all das auch zu Papier gebracht hat. Diese Lücke ist nun geschlossen. Mit ihrem Lehrheft hat sie einen Text erarbeitet, der weit mehr bietet, als nur eine Praxisanleitung zur Schulmediation. Zum einen vermittelt er den Leserinnen und Lesern in sehr verständlicher Weise das entwicklungspsychologische Grundwissen für die Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen. Zum anderen eröffnet er durch die Fülle von konkreten Beispielen und Übungsvorschlägen ein breites Feld von pädagogischen Handlungsoptionen dafür, wie man den Kindern in der Grundschule einen konstruktiven Umgang mit Konflikten beibringen kann. Und schließlich vermittelt das Buch eine Fülle von kreativen Anregungen dazu, wie man den Unterricht mit den Sechs- bis Zehnjährigen interessant und anregend gestalten kann.

So bleibt nur zu wünschen, dass der Text eine große Verbreitung erfährt. Er ist weit mehr als ein Lehrheft für Lehrerinnen und Lehrer. Im Grunde müsste er an allen pädagogischen Hochschulen dafür eingesetzt werden, die Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten an ihren künftigen Beruf heranzuführen. Und er sollte auch unter den Eltern eine breite Leserschaft finden, weil er ihnen wichtige Hinweise dafür vermittelt, wie man mit den jeweils alterstypischen Konfliktverhaltensweisen von Kindern umgehen sollte. In der Altersphase von Sechs bis Zehn werden nun einmal die Grund-

lagen dafür gelegt, wie wir in Streitsituationen agieren. Wenn es hier gelingt, die nachwachsende Generation auf den Kurs zu bringen, den Frau Großholz so anschaulich beschreibt, wäre das nicht nur ein zentraler Beitrag zur Prävention von Jugendgewalt. Darüber hinaus wäre in unserer Gesellschaft eine breite Basis für die Entwicklung einer positiven Streitkultur geschaffen. Die Mediation als Verfahren zur außergerichtlichen Beilegung von Konflikten würde vorankommen. Das Konzept „Schlichten statt Streiten“ hätte endlich den Anwendungsbereich, den es verdient.

Prof. Dr. Christian Pfeiffer
Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen

Hannover im Januar 2006

Einleitung

Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern braucht Förderung und Unterstützung von Anfang an. Kinder bilden die wesentlichen Grundlagen ihrer sozialen Fähigkeiten vom Mutterleib an aus. Dafür, dass ihr Entwicklungsprozess in ein prosoziales und nicht in ein gesellschaftsfeindliches Verhaltensmuster mündet, sind bestimmte Bedingungen in Familie, Kindergarten und Schule notwendig.

Die Grundschule ist daher nicht nur als der Ort anzusehen, in dem die Kinder Rechnen, Lesen und Schreiben lernen. Sie ist auch die Umgebung und der Lebensraum, der den Schülerinnen und Schülern prägende Bedingungen des emotionalen und sozialen Lernens, des verantwortungsvollen Handelns und der Anerkennung schaffen kann. Dazu müssen in der Grundschule Einfühlungsvermögen, Wertschätzung anderer, Respekt und Toleranz als Qualitäten des gelebten Alltags erfahrbar werden – gelernt unter der Anleitung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, gelebt im Miteinander von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern.

Die Lehrerinnen und Lehrer spielen dabei sowohl die Rolle der Vorbilder als auch die der Organisatoren von sozialen Prozessen, in denen wesentliche prosoziale Verhaltensweisen erfahren, eingeübt und reflektiert werden können.

Als gezielt zu organisierende Prozesse sind zu nennen:

- Soziales Lernen als Unterrichtsgegenstand;
- Soziales Lernen als Gegenstand von Projekten;
- Annehmender und konstruktiver Umgang mit Konflikten und sozialen Gegensätzen als Unterrichtsprinzip;
- Konstruktive Vermittlung in Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern im Schulalltag.

Soziales Lernen und der konstruktive Umgang mit Konflikten benötigen und ergänzen einander. Darum ist es wesentlich, dass alle oben genannten Prozesse aufeinander abgestimmt eingeführt und begleitet werden. Ihre Implementierung ist ein wesentlicher Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses und bedarf daher aller entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen. Eine umsichtige und systematische Planung von Anfang an ist eine wesentliche Gelingensbedingung.

Mit einer alleinigen Einführung eines Sozialtrainings ohne ein ergänzendes Angebot zur konstruktiven Konfliktbearbeitung bleibt das Vorhaben der Verankerung von sozialem Lernen im Schulalltag auf halbem Wege stehen.

Wird an einer Schule andererseits Mediation als Verfahren zur konstruktiven Konfliktbearbeitung allein eingeführt, so kommt es in der Folge häufig dazu, dass dies Verfahren ein Inseldasein führt und die innerhalb des Verfahrens von den Schülerinnen und Schülern gelernten prosozialen Verhaltensweisen im Schulalltag nicht stabil bleiben. Das rührt daher, dass die Teilnahme an einer Mediation freiwillig ist und damit naturgemäß nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

Meine Erfahrung zeigt, dass an Schulen, die Sozialtraining und Mediation systematisch in allen Klassen (zumindest eines Jahrgangs) einführen, das soziale Lernen nachhaltige Ergebnisse zeigt. Der Aufwand dafür ist allerdings nicht gering. Eine Schule muss sich über einen längeren Zeitraum mit allen Ressourcen darauf einstellen – so lange, bis alle Jahrgangsstufen erreicht, alle Lehrkräfte einbezogen sind.

Doch sind die Ergebnisse den Aufwand wert, das zeigen die Rückmeldungen von allen Beteiligten: Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften.

In einer Zeit knapper Ressourcen ist es mir wichtig, auch den Schulen, die sich mit der gleichzeitigen Einführung von Mediation und Sozialtraining überfordert sehen, einen Weg aufzuzeigen. In diesem Fall empfehle ich, mit der Einführung von Mediation zu beginnen. Warum? Die Grundfähigkeiten und -haltungen, die Lehrerinnen und Lehrer erwerben, wenn sie sich im Bereich der Mediation qualifizieren, sind gleichzeitig grundlegend, wenn es um die Initiierung und Begleitung von sozialen Lernprozessen bei den Schülerinnen und Schülern geht.

Soziales Lernen zielt auf die Ausbildung von Kooperations- und Teamfähigkeit. Entsprechend dieser Zielsetzung werden in Sozialtrainings viele Kooperationsanlässe geschaffen, die ihrerseits das Aufeinandertreffen der verschiedenen Gefühlswelten, Erfahrungen, Sichtweisen, Zielvorstellungen und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler mit sich bringen. Dies erleben die Schülerinnen und Schüler häufig als konflikthaft. Sie sehen sich durch ihre Verschiedenartigkeit behindert statt befördert, es kristallisieren sich scheinbare Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen und Wollen – mit einem anderen Wort : Konflikte – heraus.

Teamfähigkeit beinhaltet aber im Gegenteil die Fähigkeit, Verschiedenheit als eine Bereicherung zu erleben und zu nutzen. Um die Teamfähigkeit von

Kindern zu stärken, muss daher auch ihre Fähigkeit befördert werden, mit diesen scheinbaren Unvereinbarkeiten, mit der Konflikthaftigkeit der Begegnung konstruktiv umzugehen.

Die Methode, mit der die im Sozialtraining naturgemäß entstehenden Konflikte bearbeitet werden, muss zu den Zielen und Werten des Sozialtrainings passen. Die annehmende und offene Haltung, die den Schülerinnen und Schülern durch das Sozialtraining vermittelt wird, darf vor Konflikten nicht haltmachen. Sie müssen als dem Leben zugehörig behandelt werden. Daher steht der Erwerb der konstruktiven Konfliktlösekompetenz für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zeitlich gesehen vor dem Erwerb der Fähigkeiten, Sozialtraining durchzuführen.

Wenn bei den im Sozialtraining eventuell vermehrt auftretenden Konflikten unter Schülerinnen und Schülern keine entsprechende, zu den Zielen des Sozialtrainings passende Methode der Konfliktbearbeitung eingesetzt werden kann oder die Methode den Zielen sogar zuwiderläuft, so erleben die Kinder, dass Erwachsene mit zweierlei Maßstäben messen: Im Sozialtraining sind wir alle ganz nett miteinander, aber wehe, wenn es Konflikte gibt!

Das kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler Scheinhaltungen entwickeln und Fassaden aufbauen, mit denen sie sich den Erwachsenen so präsentieren, wie diese sie gern hätten.

Mediation ist eine Methode der Konfliktbearbeitung, die die Eigenverantwortlichkeit von Kindern steigern hilft und ihr Einfühlungsvermögen stärkt. Das Mediationsverfahren lehrt die Streitenden an dem konkreten Beispiel ihres eigenen Konflikts, auch in schwierigen Situationen zu sich selbst zu stehen, dabei gewaltfrei zu kommunizieren und dadurch den Kontakt zum Streitpartner nicht zu verlieren. Damit ist Mediation nicht nur eine Ergänzung eines Sozialtrainings. Sie sichert die Erreichung der Ziele, die im Bereich des sozialen Lernens gesetzt werden, auch in belasteten, kritischen und konflikthafter Situationen.

Dieses Lehrheft soll die Lehrkräfte in der Rolle des Vorbildes in besonders konflikthafter Situationen stärken.

Die Bearbeitung von Konflikten stellt im Grundschulalltag oft eine schwere Gedulds- und Belastungsprobe dar. Die ständigen „kleinen“ Streitereien und Reibereien zu lösen, kann auch die geduldigste Lehrerin, den geduldigsten Lehrer überfordern, weil diese den Unterricht und die Vermittlung des Stoffes zu „störend“ scheinen. In dieser belasteten Situation fällt ein wertschätzender, annehmender und empathischer Umgang mit den Streitenden, aber auch mit dem Rest der Klasse viel schwerer als sonst.

Trotzdem gilt gerade hier: Die Haltung, mit der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Situation auf die Kinder zugehen, ihre Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, prägt sich den Kindern tief ein und beeinflusst den Aufbau ihres Wertesystems nachhaltig. Eine konstruktive Konfliktbearbeitung, bei der die Streitenden durch die Moderation der Lehrerin oder des Lehrers zum selbständigen Aushandeln eines Vertrages zwischen Gleichberechtigten befähigt werden, ist für die Kinder in der Grundschule vor allem eine Erziehung zu einer sozial optimistischen Haltung. Denn sie erleben, dass durch eine gute Bearbeitung von Konflikten Freundschaften und Spielgemeinschaften entstehen können, wo sie vorher nur Trennendes gesehen haben. Sie erleben, dass sie selber über positive soziale Kräfte verfügen. Konstruktive Konfliktbearbeitung hilft ihnen weiter, sich auf ihre Gefühle und Bedürfnisse gegenseitig tiefer einzulassen, sich gegenseitig zu respektieren und sich zu verstehen.

Ich empfehle zur Vertiefung der Inhalte dieses Lehrhefts, an einer Fortbildung zum Thema Schulmediation teilzunehmen. Eine solche Fortbildung zielt darauf ab, die Konfliktlösekompetenz mit Hilfe des Mediationsverfahrens zu verbessern und den Aufbau einer mediativen Haltung zu unterstützen, damit die Lehrkräfte in den Klassen ein Klima gegenseitigen Respekts aufbauen können.

1. Das kindliche Sozialverhalten am Beginn der Grundschulzeit

1.1 Warum so aggressiv?

Der Beginn der Schulzeit ist für die Kinder und ihre Eltern ein Prüfstein sowohl für die Ich-Stärke als auch für die soziale Kompetenz. In Bezug auf den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls befinden sich all diese Kinder in einer kritischen Phase. Auf dem Spiel stehen die Alternativen Freundschaft oder Ablehnung, soziale Anerkennung oder Ausgrenzung. In dieser Phase können prosoziale Strukturen aufgebaut werden oder antisoziale Strukturen, die späterhin nur mit größerem Aufwand rückgebaut werden können.

Die Kinder haben in dieser Phase mit vielen Konfliktsituationen zu tun. Das bringt sie in eine schwierige Lage, denn nach wie vor ist Konfliktfähigkeit nicht im gesellschaftlichen Normenkatalog verankert, unser Leben ist im allgemeinen auf Konfliktvermeidung angelegt; Streiten gilt als unanständig und unfein, sowohl in der Schule als auch zu Hause.

Mit dem Konflikttabu wird eine grundsätzliche Tatsache verleugnet: Die Tatsache, dass im Leben Gleichgewicht, Einigkeit und Harmonie die kostbaren Ausnahmen im Alltag sind, und Ungleichgewicht, Uneinigkeit und Gegensätzlichkeit die Regel. Dies gilt nicht nur für die Beziehungen unter den Menschen, das Interpersonale, sondern auch für das, was sich im Inneren eines Menschen abspielt, das Innerpsychische oder Intrapersonale. Im eigenen Ich kämpfen nicht nur die vielzitierten zwei Seelen in einer Brust, es können durchaus mehr Stimmen sein, die im Inneren im Widerstreit liegen. Der Mensch ist ein Konfliktwesen.

Konflikte, die nicht wahrgenommen werden, existieren im Untergrund als latente Konfliktherde, sowohl in der Einzelperson als auch in der Zweierbeziehung und innerhalb einer Gruppe.

Soziale Kompetenz zeigt sich besonders deutlich darin, wie Kinder oder auch Erwachsene mit Konfliktsituationen umgehen. Um diesen Umgang lernen zu können, brauchen Kinder ein Erfahrungsfeld und Erwachsene, die mit ihren Konflikten annehmend umgehen und ihnen ohne den moralisch erhobenen Zeigefinger Wege weisen, wie sie aus Konfliktsituationen Lernchancen werden lassen können. Denn: „Nicht der Konflikt an sich ist das Problem, sondern die Art und Weise, wie damit umgegangen wird.“ (Kurt

Faller, Maria Wackmann, Wilfried Kerntke: Konflikte selber lösen, Mühlheim 1996, S. 11.)

Die Konfliktfähigkeit als globales Ziel besteht aus vielen Teilfähigkeiten, und sie beruht auf einer bestimmten Grundhaltung. Welche Fähigkeiten finden sich bei Kindern zum Beginn der Grundschulzeit? Was sind ihre Probleme, was ihre Entwicklungsaufgaben?

Ich möchte mit Ihnen drei Beispiele aus den ersten beiden Schuljahren betrachten.

Beispiel 1: Annika hält Petra fest und kneift sie mit aller Kraft in den Arm. Sie sagt nichts. Sie schaut sie herausfordernd an. Und drückt noch stärker zu. Petra hält ihrem Blick eine Weile stand. Sie versucht sich aus dem festen Griff von Annika zu befreien. Es gelingt ihr nicht. Dann weint sie. Aber Annika lässt sie nicht los.

Beispiel 2: Max geht an Felix Sitzplatz vorbei und tritt Felix gegen den Fußknöchel. Dann geht er einfach weiter. Als sei nichts gewesen. Felix springt auf und schreit: „Du Arsch! Das kriegst Du wieder!“

Beispiel 3: Rene und Heike halten die Tür zum Gang zu, der zu den Klassen führt. Hanna möchte die Tür aufziehen, sie will hinaus auf den Pausenhof. Aber die beiden sind stärker. Hanna schreit. Die beiden halten weiter die Tür zu.



Diese drei Beispiele stammen aus der Grundschule. Einige dieser Vorfälle spielen sich täglich ab und das innerhalb eines Vormittages. Solche Vorfälle an einer Schule zählen zu wollen, wäre nicht möglich. Worum handelt es sich? Kneifen, Schlagen, Ausreißen von Haaren, Kratzen, Schubsen, Treten, jemanden am Durchgehen hindern. Man könnte noch andere Beispiele ergänzen: Drohen, Nicht-Mitspielen-Lassen, Hinter-dem-Rücken-Reden, Lästern, Auslachen. Erscheinungsformen von Gewalt unter Kindern in der ersten und zweiten Klasse, fasst man den Gewaltbegriff weit und bezieht auch psychische Gewalt mit ein. Wie kommt es dazu?

Gehen wir zurück zu Annika und Petra. In den Tagen zuvor hat Annika häufig versucht sich mit Petra zum Spielen zu verabreden. Petra hat immer wieder gesagt, sie wolle jetzt mit jemand anderem spielen. Annika gibt nicht so schnell auf und fragt wieder und wieder, denn früher haben die beiden sehr häufig miteinander gespielt. Die Mütter kennen sich noch aus der Zeit, als beide Kinder zusammen in den Kindergarten gingen. Petras Mutter hat Petra oft bei Annikas Mutter abgegeben, weil sie eine Stelle als Sekretärin bekommen hatte. Petra weiß sich keinen Rat. Ihre Mutter hat ihr das Spielen mit Annika verboten. Denn neulich hat Annika bei Ihnen zu Hause etwas weggenommen: den schönen goldglänzenden Schlüssel der Flurkommode. Das kam erst Tage später heraus, und Annikas Mutter, die den Schlüssel

endlich brachte, sagte, so schlimm sei es doch auch wieder nicht. Das komme bei Kindern in dem Alter vielleicht mal vor. Petras Mutter mag solche Unklarheiten nicht. Entweder oder. Einen Umgang mit Leuten, die da nicht klar sind, sollte man nicht haben, denkt sie. Und zieht daraus die Konsequenz: „Mein Kind kann ich auch woanders hin verabreden.“ Also spielt Petra nicht mehr mit Annika, obwohl sie es eigentlich möchte. Sie spricht auch nicht mit Annika. Sie soll sich von ihr fernhalten. So hat die Mutter es von ihr verlangt. Und nun hat Annika so eine unheimliche Wut, dass sie nicht anders kann, als es Petra zu zeigen. Sie will sie zwingen, so zu fühlen wie sie selbst. Sie hält sie fest und kneift. Denn es soll Petra wehtun, so weh wie es ihr getan hat.

Wie ist es mit Max und Felix? Max will gern neben Felix sitzen. Felix möchte gern zu Max. Aber es geht nicht lange gut mit den beiden. Felix ist sehr empfindlich. Er möchte nicht gern, dass man ihn anfasst. Er möchte nicht, dass man über ihn bestimmt. Er möchte selber bestimmen. Er versteht schnell die Zusammenhänge im Rechnen und kann schon lesen. Das kann Max noch nicht. Max ist langsam. Er muss eine Sache immer sehr genau erklärt bekommen, vielleicht auch zwei Mal. Felix geht das auf die Nerven, er hat dazu keine Geduld. Und wenn er ungeduldig wird, dann kribbelt es bei ihm so im Bauch, und dann muss er schreien, hoch und schrill und laut. Das wiederum verträgt Max nicht. „Hör auf!“ ruft er. „Nein“, denkt Felix. „Ich lasse mir keine Vorschriften machen. Der hat mir nichts zu sagen. Und er nervt mich.“ „Erklär mir das doch endlich!“ schreit Max. Und schubst Felix. Nur ein bisschen. Aber Felix ist empfindlich. Sogar sehr. Er schreit noch lauter. Erstens, weil ihm das Schubsen sehr wehgetan hat, und zweitens, weil Max nervt. Max schubst noch einmal. Diesmal stärker. Denn er ist traurig und böse und hilflos. „Ich kann die Aufgabe nicht“, schreit er verzweifelt und noch etwas lauter. An der Stelle greift die Lehrerin ein. Vorher konnte sie das nicht, denn sie kontrollierte gerade das Heft von Svenja. Die hat das dritte Mal die Hausaufgaben nicht gebracht. Die Lehrerin musste ihr etwas in das Mitteilungsheft schreiben. „Schluss mit Euch beiden. Setzt Euch beide an einen anderen Platz!“ ruft sie hinüber zu Max und Felix. Die beiden gehorchen, denn sie kennen das schon. Als beide schon ihren neuen Platz eingenommen haben, fällt Max ein, dass er seinen Radiergummi unter dem Tisch hat liegen lassen. Er geht noch einmal zurück. Er muss an Felix vorbei. Felix, der ihm einfach nicht die Aufgabe erklärt hat. Der immer gleich schreit. Er wird wieder wütend. Und tritt Felix gegen den Knöchel.

Rene und Heike sind sonst gar nicht befreundet. Rene spielt lieber mit Hanna, mit Heike spielt niemand. Die Kinder der Klasse finden, Heike sei irgendwie komisch. Heike hat Angst, ein Gefühl, dass sie nicht dazu gehört.

Sie wohnt im Gegensatz zu den anderen Kindern der Klasse nicht in einer der Straßen nah der Schule, sondern weit außerhalb. Ihre Mutter hat keine Arbeit, aber sie hat eine Tierpension und kümmert sich um ausgesetzte Hundewelpen. Manches Mal haben sie 12 Stück davon zu Hause. Darum, so sagt die Mutter, brauchen wir auch keinen Besuch zu haben, denn wir haben doch die Hunde. Heike schmust gern mit den Hunden, aber eine Freundin wäre ihr lieber. In der Schule wollte von Anfang an keiner neben ihr sitzen. Die Kinder, die von der Lehrerin neben sie gesetzt werden, zogen immer gleich ein Gesicht. Jetzt kommt für sie ein großer Moment, eine Chance. Sie hat gesehen, dass sich Rene und Hanna vorhin gestritten haben. Rene ist vor Hanna weg gelaufen, den Flur zum Pausenraum entlang, Hanna mit wütendem Gesicht hinterher. Schnell hat Rene vor ihr die gläserne Flurtür zugemacht und sie zugehalten. Hanna steht nun auf der einen Seite, auf der anderen Rene. Und Heike – sie holt tief Luft! – befindet sich mit Rene im Pausenraum, auf Renes Seite. Sie sieht, dass Hanna es schafft, die Tür ein wenig aufzudrücken. Schnell läuft sie zur Tür. Und drückt sie zu. Sie steht neben Rene, genießt es mit ihm zusammen die Tür zu zu drücken, seine Mitstreiterin zu sein. Sie schaut Rene von der Seite an. Wie schön, hier neben ihm zu stehen. Das soll noch ganz lange dauern. Rene will die Tür schon loslassen, aber Heike drückt weiter und drängt sich ein wenig näher an ihn heran.

Handelt es sich bei den drei Konflikten um Gewalt? Gehen wir davon aus, dass Gewalt eine absichtsvolle Aggression ist, dann muss bei jedem dieser Vorfälle die Frage an die Täter gestellt werden: Habt ihr das mit Absicht gemacht? Aber was käme dabei heraus?

Annika wird, wenn ihr die Frage gestellt wird, „Nein“ sagen. Sie wollte gar nicht so sehr kneifen. Eigentlich wollte sie Petra festhalten, damit sie bei ihr bleibt, wieder mit ihr spielt. Ganz komisch hat sie sich gefühlt, so kalt von innen. Weil niemand ihr etwas erklärt hat, weil plötzlich alles so anders ist, eine Mauer zwischen ihr und Petra steht. Sie wollte nicht kneifen.

Wird Max gefragt, dann wird er anfangen zu weinen. Über Felix. Und sagen, dass Felix so gemein ist. Und dass das Schreien von Felix in seinen Ohren wehgetan hat, sehr sogar. Aber er habe nur ein ganz bisschen getreten. „Wirklich. Das tut nicht weh.“ „Mir schon!“ wird Felix laut schreien. Und gleich wird Max rufen: „Siehst du? Du schreist immer! Immer! Das tut mir in den Ohren weh, aber du hörst auch nicht auf!“

Was wird Heike sagen? Mit Absicht gemacht? In ihrem Kopf ist keine Antwort. Sie spürt nur die Angst davor, allein zu bleiben, nicht dazu zu gehören. Und sie spürt noch immer, wie schön es war, so dicht neben Rene

zu sein. „Mit Absicht?“ grübelt sie. „Die Lehrerin will eine Antwort. Und sie ist ärgerlich. Bestimmt denkt die Lehrerin, dass es mit Absicht war. Aber es war, um neben Rene zu sein. Hanna ist mir egal. Ist das mit Absicht? Oder nicht mit Absicht? Doch eigentlich nicht. Ich wollte ja Hanna nichts tun. Nur neben Rene sein.“ Also sagt sie laut: „Nein. Ich hab das nicht mit Absicht gemacht.“ Die Lehrerin schaut jetzt böse. Sie denkt: „Heike lügt. Ist das nicht scheußlich? Sie lügt, obwohl ich doch gerade gesehen habe, wie sie die Tür zuhielt. Das muss sie doch auch wissen. Wie kann sie nur so dreist sein?“ Heike merkt an dem Augenausdruck der Lehrerin, dass diese jetzt böse wird. Sie bekommt Angst, denn sie fürchtet, dass die Lehrerin auf sie böse ist, und da wiederholt sich eine Situation, wiederholt sich ein Gefühl: „Mich mag keiner. Auch die Lehrerin nicht.“ Und laut sagt Heike: „Rene war es. Rene hat sich mit Hanna gestritten.“ In demselben Moment spürt sie: Jetzt ist es aus. Das wird Rene ihr nicht verzeihen. Hätte sie das doch nicht gesagt. Sie will schreien. Weil sie nie eine Chance hat. „Immer bekomme ich die Schuld!“ schreit sie. „Wieso das denn?“ fragt die Lehrerin erstaunt.

Ich will es bei der Ausmalung des Hintergrundes dieser drei Beispiele belassen und mich der Analyse des Verhaltens der Kinder zuwenden. Worin ist es begründet?

Was ist Ihre Ansicht, warum diese Kinder so handeln? Worin ist ihr Verhalten begründet?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aus meiner Sicht zeigt das Verhalten der Kinder etwas Gemeinsames: Diese Kinder, die streiten, Gewalt ausüben, lügen, sind für die Erwachsenen schwierig, weil sie selber kein Unrechtsbewusstsein zu haben scheinen. Sie denken von ihrem Standpunkt aus, ohne andere Personen und deren Standpunkte wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Und von ihrem eigenen Standpunkt aus haben sie das Gefühl, im Recht zu sein. Im Alter von sechs Jahren ist dies der durchaus normale Ausdruck des Entwicklungsstadiums, in dem sich die Kinder befinden, dem Entwicklungsstadium des Egozentrismus. In diesem Stadium sind Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung noch nicht im erforderlichen Maße entwickelt.

Ein Kind in diesem Stadium kann sich oft noch nicht vorstellen, dass ein anderer Mensch in der Situation, die es gerade erlebt, etwas anderes fühlt als es selbst. Dies geschieht in dem eben beschriebenen Streit zwischen Max und Felix. Max sagt mit voller Überzeugung: „Das Treten tat Felix gar nicht weh!“ Und er lügt nicht. Er kann vielmehr die Perspektive nicht wechseln, kann keinen anderen als den eigenen Standpunkt einnehmen. Ihm hat das Treten nämlich nicht wehgetan. Kinder sind meist auf Grund ihres Entwicklungsstandes in diesem Alter noch nicht fähig, den anderen mit seinen Interessen adäquat wahrzunehmen und zu akzeptieren und körperliche Kontakte angemessen einzuordnen und darauf zu reagieren. Der Gegensatz zwischen ihrem eigenen Denken, Fühlen und Wollen und dem Denken, Fühlen und Wollen des anderen Kindes ist ihnen nicht in demselben Maße bewusst wie einem Erwachsenen. Sie haben noch keine Fähigkeit zur Rollenübernahme des anderen. So entwickelt Max im Moment der Krise auch nicht das, wozu er entsprechend seinem Entwicklungsstand sonst sehr wohl schon in der Lage wäre: Empathie mit Felix. Würde der Felix, den Max ja auch mag, ihm in einem unbelasteten Moment erzählen, dass er Schmerzen hat, Max würde sich mitfühlend zeigen. Denn er hat auch schon mal große Schmerzen gehabt, als er sich den Arm gebrochen hatte. In der Auseinandersetzung mit Felix aber kommt diese Fähigkeit nicht zum Tragen. Max fehlt die Möglichkeit. Er hat es noch nicht erlebt, dass ihn jemand anders immer wieder fragt, ob er ihm helfen könne. Er müsste sich diese Situation konstruieren, innerlich Abstand nehmen und sich überlegen, warum Felix so und nicht anders reagiert. Aber er kann nicht in Felix Rolle schlüpfen. Dazu bedarf es eines höheren kognitiven Entwicklungsniveaus, das er noch nicht erreicht hat. Max' Denken ist noch egozentrisch, und damit fehlt ihm, obwohl die grundlegende Fähigkeit, die Empathie, bereits vorhanden ist, die Möglichkeit ohne fremde Hilfe aus dem Konflikt mit Felix heraus zu finden.

Piaget, auf den der Begriff für dieses Entwicklungsstadium zurückgeht, bezeichnet das kleine Kind nicht als egozentrisch, weil es selbstsüchtig oder eigensüchtig ist. Er bezeichnet das kleine Kind als egozentrisch, weil es auf sich selbst (oder auf sein Ego im weitesten Sinne) zentriert ist und die Standpunkte anderer nicht in sein Denken einbeziehen kann. Max ist auf sich selbst fixiert und wünscht sich nur, dass Felix ihm hilft. Er kann sich nicht vorstellen, warum Felix das nicht tut. Felix erklärt es ihm auch nicht. Denn er ist ebenfalls nur auf sein Ego zentriert, er kann sich nicht vorstellen, wie es Max damit geht, dass er die Aufgaben nicht verstehen kann. Er kann sich nicht in Felix' Rolle versetzen. Er sieht Max als Störenfried an, gegen den er sich zur Wehr setzen muss. Er versteht die Hilflosigkeit von Max nicht, sondern erlebt ihn als sehr mächtig: Felix hat die Macht, ihn in seiner Arbeit und in seinem Wohlbefinden zu stören. Aber Felix kommuniziert nicht, teilt sich Max nicht mit.

Bevor ich die Analyse der drei Konflikte fortsetze, möchte ich Sie zum Lesen des nächsten Abschnitts einladen, in dem grundlegende Erkenntnisse aus entwicklungspsychologischer Sicht beschrieben werden.

1.2 Kinder wollen kooperieren

Viele Perspektiven einnehmen können, ihre Konflikthaftigkeit überwinden können, sie koordinieren können und darüber kommunizieren können – das sind die Kompetenzen, die Kinder in den im vorigen Kapitel beschriebenen Konflikten bräuchten. Es sind gleichzeitig die Kompetenzen, die ein demokratischer Staat von seinen Bürgern braucht. Dazu braucht es starke, selbstbewusste und gruppenfähige Individuen.

Die Stärkung des Individuums muss vom Beginn des Lebens eines Kindes an einsetzen – streng genommen sogar schon vor seiner Geburt. Die Institutionen, in deren Verantwortung diese Aufgabe fällt, sind die Familie, der Kindergarten und die Grundschule. Hier erleben Kinder sich zum ersten Mal als Mitglieder von Gruppen. Hier müssen gegenseitiger Respekt, Einfühlungsvermögen und Toleranz, Verantwortungsübernahme und Konfliktfähigkeit als demokratische Grundtugenden und als Qualitäten des gelebten Alltags erfahrbar werden. Dies bedeutet, dass sie im Miteinander gelebt und gelernt werden müssen.

Kinder streiten sich niemals wieder so häufig wie im Alter von 4–5 Jahren (Cairns, 1979). Manche Erwachsene erschrecken über die Unfähigkeit zu kooperieren, die ihnen von Kindern dieses Alters vor Augen geführt wird. „Wenn sie sich jetzt schon so streiten, wie soll das erst später werden!“ lautet der erschreckte Ausruf von verunsicherten Müttern und Vätern.

Die Väter und Mütter beobachten, dass ihre Kinder in dem Alter häufig nicht in der Lage sind, Annäherungsversuche anderer Kinder angemessen zu deuten, und darauf wie auf einen Angriff reagieren. Sie beobachten, dass ihre Kinder anscheinend noch nicht fähig sind, ihre Annäherungsversuche und die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern angemessen zu gestalten; sondern diese scheint sich wie ein Übergriff zu vollziehen, rücksichtslos und scheinbar egoistisch. Die Kinder können ihre Wünsche und Bedürfnisse gegenüber ihren Spielgefährten nicht verständlich ausdrücken, ebenso wenig können sie auf nonverbal ausgedrückte Gefühle angemessen reagieren. Sie können zu ihrem Verhalten nicht auf Distanz gehen; Recht ist, was ihnen Recht ist. Sie benutzen dominante Konfliktlösestrategien.

Für Eltern, für Erzieherinnen in den Kindergärten und für Lehrerinnen und Lehrer in den ersten Grundschulklassen steht unter dem Eindruck dieser Verhaltensweisen von Kindern ihr optimistisches Menschenbild auf dem Spiel. Unter kriminologischen Gesichtspunkten betrachtet könnten die beobachteten Verhaltensweisen eine Sichtweise auf den Menschen als ein prosoziales Wesen in Frage stellen. Von der negativen Antwort auf die Frage

„Können Kinder kooperieren?“ schreitet der skeptisch gewordene Verstand weiter zu der Frage: „Wollen sie denn kooperieren? Sind Kinder – und der Mensch überhaupt – nicht von Grund auf egoistisch? Findet Kooperation überhaupt freiwillig statt oder muss sie erzwungen und antrainiert werden?“

Die entwicklungspsychologische Betrachtung dieser Fakten eröffnet die optimistische Sichtweise neu und befreit all diejenigen, die sich der Erziehung von Kindern widmen, von der Wehrlosigkeit gegenüber Argumenten, die sich mit Berufung auf den grundsätzlich asozialen und egoistischen Charakter der menschlichen Natur für die Aufrechterhaltung von Methoden der Unterdrückung in der Erziehung aussprechen.

Was sind aus entwicklungspsychologischer Sicht die Gründe für den hohen Grad an Gewalttätigkeit bei 4- bis 5-jährigen Kindern?

Für das Baby und das Kleinkind drehte sich alles um seinen eigenen Körper und sein eigenes Ich, so, wie sich nach der Auffassung des vormittelalterlichen und mittelalterlichen Denkens die Sonne und alle Gestirne um die Erde drehten, die den Mittelpunkt des Kosmos bildete.

Diese Phase der Intelligenzentwicklung wird von Piaget als die sensomotorische bezeichnet. *„Die sensomotorische Intelligenz ist auf die gegenwärtige Wahrnehmung und auf die gegenwärtige Bewegung zentriert.“* (vgl. Jean Piaget, Psychologie der Intelligenz, S. 138 f.) Das Kind spielt für sich allein, es spricht dabei mit sich und auf sich selbst bezogen, Kontakte zu anderen Kindern finden nicht oder eher zufällig statt. Sie werden im einen Fall als Störungen, im anderen als zufällige Berührung empfunden und führen zu keinem weiteren Austausch.

Seine Entwicklungsaufgabe bestand bis zu diesem Alter darin, seine Eigenwahrnehmung, seine Gleichgewichtsempfindungen und seine Berührungsempfindungen zu ordnen, beim Laufenlernen seine Haltungs- und Gleichgewichtsreaktionen mit seiner Motorik und seiner visuellen Wahrnehmung zu koordinieren. Es musste lernen seine optischen Eindrücke zu ordnen, sich zu orientieren und seine Stellung im Raum zu erkennen. Es musste seine optischen, akustischen, propriozeptiven¹ und vestibulären² Informationen untereinander abstimmen und zu einer einheitlichen Wahrnehmung integrieren. Jeder Teil des Gehirns musste lernen, mit verschiedenen anderen Hirnteilen zusammen zu arbeiten, und das Gehirn musste lernen, als Gan-

¹ propriozeptive Informationen = Eigenwahrnehmung (Wahrnehmung von Muskeln und Gelenken)

² vestibuläre Informationen = Gleichgewichtswahrnehmung

zes zu arbeiten. Das Sprechenlernen zum Beispiel erforderte auf der motorischen Ebene eine sehr komplexe Bewegungsplanung. Es verlangte von dem Kind die Fähigkeit, aus eigenem Antrieb eine motorische Handlung aufzunehmen. Außerdem mussten die Bewegungsabläufe so geordnet werden, dass der dabei entstehende Ton ein Wort bildet. In seinem Gehirn muss das Kind entscheiden, welches Wort dem anderen folgt (vgl. Jean Ayres, Bausteine der kindlichen Entwicklung, S. 170).

Es muss nun als nächstes lernen, sich von seinem wahrnehmungsmäßigen und seinem motorischen Egozentrismus zu befreien, die Zentrierung auf den eigenen Körper, die eigene Wahrnehmung, die eigene Perspektive zu überwinden und auf der praktischen Ebene ein System von Raum, Zeit und Ursachen und Wirkungen schaffen. Es muss lernen, seinen eigenen Körper, seine eigenen Bewegungen und seine Handlungen in die Gesamtheit der Bewegungen und Handlungen anderer einzufügen. Es muss lernen, adressatengerecht zu kommunizieren, das heißt, das Vorwissen und die Vorkenntnisse sowie die Perspektive des Kommunikationspartners einzubeziehen.

Ein wichtiges Lernfeld für diese Entwicklungsaufgabe ist das Spiel mit Gleichaltrigen.

Irgendwann im Alter zwischen 3 und 4 Jahren ist zu beobachten, dass das Kind in Bezug auf sein Spielverhalten eine geradezu kopernikanische Wende vollzieht. Es wendet sich im Spiel den anderen Kindern zu. Der Anteil am kooperativen Spiel wächst rasant. Wissenschaftliche Daten nennen eine Zunahme auf 25 Prozent, später gibt es kaum noch eine Steigerung (vgl. Dietmar Sturzbecher/Christine Waltz 2003, S. 25). Das kooperative Spiel wird interessant, weil sich für die Kinder durch das Zusammenspiel mit anderen der Umfang der Spielmöglichkeiten beträchtlich erweitert. Es lassen sich Spielideen verwirklichen, die das einzelne Kind niemals oder nur unter Schwierigkeiten realisieren könnte.

Die Kinder werden offen dafür, dass sich interessante und neue Erfahrungen im Zusammenwirken mit anderen machen lassen. Sie beginnen miteinander in Beziehung zu treten, um Spielzeuge, Tipps und Hilfen auszutauschen. Gemeinsam mit anderen wollen sie den Raum für Kooperationen in Rollenspielen (wie „Vater, Mutter, Kind“), Regelspielen und Konstruktions- und Bauspielen erweitern. Ein verlässlicher Spielpartner wird dabei zur unerlässlichen Voraussetzung.

Wenn mit dem Alter von 3–4 Jahren der drängende Wunsch nach Kooperation bei den Kindern einsetzt, so fällt ihnen das Kooperieren aber aufgrund der damit verbundenen komplexen psychologischen Anforderungen noch

schwer. Es sind viele verschiedene Fähigkeiten nötig, um ein kooperatives Spiel zu initiieren und erfolgreich durchzuführen, von denen einen großer Teil auf verbaler Kommunikationsfähigkeit und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf intentionaler, emotionaler und kognitiver Ebene basieren:

- Beobachten,
- Informationen gezielt einholen,
- Handlungsabsichten anderer durchschauen,
- schlussfolgernd Denken,
- eigene Vorstellungen mitteilen,

aber auch:

- Abwarten,
- die eigene Impulsivität zügeln,
- psychische Spannung aushalten.

Der Einstieg in die Phase des kooperativen Spiels ist daher notwendigerweise gekennzeichnet von Konflikten. Im kooperativen Spiel muss das Kind in Interaktion treten. In dieser Interaktion wird es mit den Wünschen, Bedürfnissen und Vorstellungen anderer Kinder, mit Widersprüchlichkeiten und Gegensätzen konfrontiert. Die Herausforderung, diese Widersprüchlichkeiten in der Kooperation zu überwinden, diese kognitiven Konflikte und damit auch die begleitenden emotionalen Konflikte konstruktiv zu lösen, ist es, die die Weiterentwicklung des Kindes befördert.

Im Idealfall führt sie dazu, dass das Kind zusammen mit seinen Spielpartnern die verschiedenen Perspektiven koordiniert, die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten abstimmt und abgleicht und gemeinsame Wertvorstellungen entwickelt. Indem es damit seine Fähigkeit zur Kooperation entwickelt, konstruiert es gleichzeitig eine soziale Realität, die es mit den Spielpartnern teilt. Das Kind gestaltet dann seine soziale Realität aktiv in Aushandlungsprozessen unter Gleichberechtigten in symmetrischer Interaktion.

Die Bewältigung kooperativer Anforderungen gelingt jedoch nicht in dem Maße, wie es die Kinder sich wünschen. Eine besondere Rolle spielt dabei das egozentrische Denken und Sprechen. Unter diesem speziellen Gesichtspunkt werde ich die Analyse der Konfliktfälle aus dem ersten Abschnitt fortsetzen.

Warum nimmt bei Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren der Anteil des kooperativen Spiels zu?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.3 Eine Ausprägung des Egozentrismus: Das egozentrische Sprechen

Damit sind wir dem Aspekt der kindlichen Kommunikationskompetenz auf der Spur. Ein Erwachsener, der ein Problem lösen möchte und darum in Kommunikation zu jemandem tritt, berücksichtigt, welche Information und welche Vorstellungen der Gesprächspartner hat und welche nicht, woran er interessiert ist und woran nicht.

Dies versäumten im Beispiel aus dem ersten Abschnitt sowohl Max als auch Felix. Denn beide befinden sich auch in Hinblick auf ihre Sprachkompetenz auf der Stufe des Egozentrismus. Das egozentrische Sprechen hat unter anderem das Merkmal, dass kein Empfinden für den Informationsstand des Hörers entwickelt wird.

Max setzt voraus, dass Felix weiß, wie es ihm geht, darum spricht er mit Felix nicht darüber. Und Felix handelt ebenso. Beide kommen so in die Lage, ihre Interessen und Bedürfnisse verbal nicht durchsetzen zu können. Sie greifen zur Gewalt.

Die Analyse ihres Konfliktes zeigt, dass sie ihr entwicklungsgemäßer kindlicher Egozentrismus gehindert hat, ihr Problem in eine für beide befriedigende Lösung zu überführen. Der Egozentrismus äußert sich sowohl in der noch nicht ausgeprägten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem egozentrischen Sprechen, dass außer der bereits genannten Eigenart nach Piaget noch folgende andere Merkmale aufweist:

1. Unzulängliche Darstellung der Kausalbeziehungen

Beispiel: Als ein Kind eine Geschichte erzählt, in der eine Fee einige Kinder in Schwäne verwandelt, sagt es: „Da war eine Fee, eine böse Fee. Sie haben sich in Schwäne verwandelt.“



2. Kein Referentenbezug

Benutzung von Pronomen und demonstrativen Adjektiven ohne den Bezug zum Referenten deutlich zu machen

Beispiel: Während ein Kind den Wasserhahn erklärt, sagt es: „Wenn du es mit dem anderen Ding da bewegst, fängt es an.“



3. Schwächen bei der Wiedergabe von Reihenfolgen

Beispiel: Ein Kind, das erklären soll, wie der Wasserhahn arbeitet, beginnt damit, dass das Wasser ins Becken fließt, und denkt erst dann daran, zu beschreiben, wie das Wasser durch die Leitung fließt.



4. Kein Empfinden für die Bedürfnisse des Hörers

Setzt die Kenntnis des Vorgangs, der Geschichte usw. beim Hörer voraus

Beispiel: Ein Kind, das eine Geschichte erzählt, lässt ganze Teile einfach aus, obwohl es diese Teile versteht und sich ihrer erinnert.



5. Fragmentarisch, Parataxe (Aufreihung beziehungsloser Einzelheiten)

Die Erklärung besteht aus einer bloßen Häufung einzelner Feststellungen, die nicht zu einer folgerichtigen Deutung zusammengefügt werden. Ein Grund für die Parataxe ist die bereits erwähnte Unfähigkeit, Kausalbeziehungen herzustellen.

Beispiel: Ein Kind erklärt den Wasserhahn: „Die Flügel die sind auf, und dann fließt das Wasser, das kleine Rohr ist auf, und das Wasser fließt. Da, da fließt das Wasser nicht, da sind die Flügel zu, und dann, da fließt das Wasser nicht und da fließt das Wasser.“



Ich möchte den Aspekt der Parataxe aufgreifen und Sie wieder mitnehmen zu der Auseinandersetzung von Heike, Rene und Hanna. Sie erinnern sich? Die Lehrerin würde böse auf Heike. Sie hatte den Eindruck, dass Heike lügt. Sie erinnern sich vielleicht auch an Folgendes: In Heikes Kopf ging sehr viel vor. Sie überlegte sich, was die Lehrerin mit der Frage: „Hast Du das mit Absicht gemacht?“ gemeint haben könnte. Sie vergegenwärtigte sich ihre Gefühle zu Rene, ihre Gefühle zu Hanna. Wurde sich über ihre Wünsche klar: Ich möchte nah bei Rene sein. Und nah bei Rene sein, ist doch nichts Schlimmes. Also sagt sie: „Ich habe es nicht mit Absicht getan.“ Der Zusammenhang dieses Denkergebnisses, die Kausalbeziehungen werden für die Lehrerin nicht deutlich. Denn ihr wird der Zusammenhang von Heikes Gedanken sprachlich nicht vermittelt. Die Äußerung von Heike bleibt fragmentarisch und parataktisch.

Die Lehrerin aber schließt nun, dass Heike wohl lügt. Denn sie hat einen anderen, ihren eigenen Zusammenhang in ihrem Kopf konstruiert: Heike hat die Tür mit zugehalten, Heike hat es mit Absicht getan. Sie muss es zugeben. Da sie das nicht tut, lügt sie.

Heike merkt jetzt: Die Lehrerin wird böse. Auf mich. Sie bekommt Angst, Da ist es wieder, das Gefühl: Mich mag keiner. Auch die Lehrerin nicht. „Rene war es“, sagt Heike. „Rene hat sich mit Hanna gestritten.“

Die Lehrerin denkt: „Das Kind wird auffällig. Es lügt und verleumdet.“

Aber wie Sie hier sehen können: Für Heike ist dieses auffällige Verhalten die Rettung. Es ist eine passende Reaktion auf die ihr vorgegebene Lebenswelt, in der sie mit ihrem gesunden Hunger nach Kontakten isoliert bleiben muss, von der Mutter an der Kontaktaufnahme gehindert wird und in Angst vor sozialer Isolation lebt. Ihr darf es nicht noch ein weiteres Mal passieren, dass sie nicht gemocht wird. Die Lehrerin ist eine für sie wichtige Bezugsperson. Diese Beziehung will sie retten. Und so sagt sie das, wovon sie meint, dass es die Lehrerin wieder geneigter machen könnte: „Rene war es.“

Damit tappt sie in eine Falle. Denn nun verliert sie Rene. Die Angst vor der sozialen Isolation steigt. Sie sieht keine Lösung mehr. Ihr ist klar, dass Rene das nicht gut finden wird. Sie hat ihn verraten. Hätte sie das doch nicht gesagt. Das Gefühl, dass es immer sie trifft, dass alle Versuche, die Isolation zu durchbrechen erfolglos bleiben, bricht sich Bahn. Dafür gibt es einen Satz, den hört sie oft, wenn ihre Mutter von deren Freund angegriffen wird: „Immer bekomme ich die Schuld!“ schreit sie. Der Satz, den Mama schreit, wenn sie sich in die Ecke gedrängt fühlt. Sie fühlt sich jetzt so. Wie Mama.

„Wieso das denn?“ fragt die Lehrerin erstaunt.

Spüren Sie, was dieses „Wieso das denn?“ jetzt mit dem Kind macht?

An der Stelle möchte ich die beiden wieder verlassen und mich weiter umschauchen. Wie steht es mit Petra und Annika? Sie waren oder sind noch Freundinnen. Ihre Freundschaft ist aber existenziell bedroht. In diesem Fall dadurch, dass die Mütter sich über die Unterschiede in ihrem Wertesystem nicht verständigen können. Eigentlich sind sie beide Opfer des Wertekonflikts zwischen den Müttern. Vielleicht auch noch zusätzlich des Gegensatzes in den sozialen Bedingungen. Denn die Mutter von Petra hat eine Stelle als Sekretärin, die Mutter von Annika hingegen ist schon länger arbeitslos. Will sich Petras Mutter abgrenzen von einer Frau, die sie als sozial nicht gleichwertig empfindet? Steht sie zu ihr in Konkurrenz?

Die Kinder können solche Hintergründe in diesem Alter sehr selten mit Worten kommunizieren, geschweige denn klären. Die Folgen werden vor der Schultür abgeladen. Die Pädagogik kann die Unterschiede im Sozialen und im Bildungsbereich nicht ausgleichen. Sie wird durch die Kinder konfrontiert mit Lebenssituationen, die im öffentlichen Bewusstsein eher ausgeblendet werden. Die im Bewusstsein der Mittelschicht eher ausgeblendet werden. Ist es vielleicht eine zu weit gehende Interpretation, wenn man sagt, dass Annika die Sprachlosigkeit, in der sich die Zerstörung der Freundschaft durch die beiden Mütter vollzieht, mit ihrer Gewalttat überwinden will? Spricht nicht etwas aus diesem Festhalten und dem Kneifen? Ist es ein nonverbaler Kommunikationsversuch?

1.4 Eine Hypothek beim Erwerb von Konfliktfähigkeit: Soziale Angst

Der kindliche Egozentrismus und seine Ausprägung, das kindliche egozentrische Sprechen, erlauben es Kindern in der Anfangszeit der Grundschule nicht, mit Interessensgegensätzen sozial kompetent umzugehen.

Die Kinder sind außerdem in unterschiedlichen Ausprägungen bereits gefangen von einer sozialen Angst, die sie fürchten lässt, in die neue Gemeinschaft nicht aufgenommen zu werden und nicht dazu zu gehören. Diese Angst vor Isolation hat jeder Mensch schon erlebt. Es ist eine Grundangst des Menschen. Einige Kinder mit einer starken Ausprägung von sozialer Angst reagieren mit Schüchternheit und Rückzug, andere wieder mit einem aggressiven Verhalten.

Im Falle des Scheiterns von Kooperationen lassen sich bei Kindern mit sozialer Angst im Wesentlichen zwei Strategien beobachten:

1. Rückzug aus dem kooperativen Spiel und Alleinspiel mit Ersatzobjekten wie Puppen und Teddys.
2. Gewalthaftes Verhalten, bei dem Spielergebnisse wie zum Beispiel Türme oder Sandburgen zerstört werden oder die anderen Kinder geschubst, geschlagen oder verbal attackiert werden.

Beide Verhaltensweisen erfüllen diejenigen, die mit der Erziehung und Bildung von Kindern befasst sind, sei es in der Rolle von Vater und Mutter oder in der Rolle des Erziehers oder Lehrers, mit Sorge. Besonders bei Eltern ist es die Befürchtung, das eigene Kind könnte zu einem so genannten „unbeliebten Kind“ werden.

Diese Angst transportieren die Grundschul Kinder mit in die Schule. Dort kann sie weiter verstärkt werden.

Soziale Angst wird durch bestimmte Konfliktmuster verstärkt. In der heutigen Zeit mit ihren neuen Belastungen und Anforderungen sind die in der Familie entwickelten Konfliktmuster sehr oft nicht von einer konstruktiven, sondern einer destruktiven Grundhaltung geprägt.

Viele Familien gehen mit ihren eigenen Kindern nicht annehmend, tolerant und geduldig um und benutzen aus Zeitmangel, oder weil sie es in der eigenen Entwicklung nicht anders erlebt haben, dominante Konfliktlösungsstrategien, bei denen die Erwachsenen den Kindern Lösungen aufdiktieren. Kinder erleben nicht selten, dass diese Lösungen unter Anwendung von

Gewalt seitens der Erwachsenen durchgesetzt werden. Kinder erleben auch, dass die Eltern untereinander Konflikte nicht konstruktiv lösen und teilweise gewalttätig gegeneinander werden. Diese Faktoren stellen für die Ausbildung eines gesunden Selbstwertgefühls der Kinder ein Risiko dar. In einem Konflikt, der destruktiv von Erwachsenen bearbeitet wird, gibt es gegenseitige Schuldzuweisungen, seelische Verletzungen, Demütigungen. Das Selbstwertgefühl wird angegriffen.

Nehmen wir an, der Konflikt zwischen Rene, Hanna und Heike, würde von der Lehrerin in destruktiver Weise bearbeitet werden. Dann könnte folgendes geschehen: Die Lehrerin fasst eine Meinung darüber, wer Schuld haben könnte. Kann sie nicht sogleich einen Schuldigen ausmachen, fragt sie Zeugen, andere Kinder. Heike, die ohnehin eine große Angst davor hat, ausgegrenzt zu werden, bekommt noch mehr Angst. Rene, der seine Chance darin sieht, dass Heike zur Schuldigen erklärt wird, wird vielleicht sagen, dass er die Tür für Hanna schon längst aufmachen wollte, Heike aber immer weiter zuge drückt habe. Hanna wird, weil sie eigentlich mit Rene befreundet ist, eventuell sagen, dass sie das auch gemerkt habe. Heike wird am Schluss als die Schuldige dastehen. Sie wird sich unverstanden fühlen und ungerecht behandelt. Ihr Ansehen in der Klasse wird weiter sinken. Ihr Selbstwertgefühl wird ebenfalls sinken. Da ein gesundes Selbstwertgefühl aber gleichzeitig die Basis für den wertschätzenden und respektvollen Umgang mit anderen ist, ist die Entstehung dieser prosozialen Haltung bei ihr ebenfalls gefährdet. Sie wird es immer schwerer haben, sich bei den anderen beliebt zu machen, denn sie kann die anderen genauso wenig mit Wertschätzung und Respekt behandeln, wie sie es selber erfährt.

Ihre soziale Haltung wird immer mehr von Pessimismus geprägt sein. Zunehmend könnte sich in ihr der Gedanke festsetzen, dass sie von dieser Klasse und auch von dieser Lehrerin, von dieser ganzen Gemeinschaft nichts zu erwarten hat. Das soziale Vertrauen schwindet, und damit steigt die Gefahr, dass zu Gewaltverhalten gegriffen wird. Denn Gewalt hat noch eine Seite, die leicht übersehen wird: Eine erfolgreiche Gewaltausübung verschafft ähnlich wie eine Droge dem, der sie anwendet, für eine gewisse Zeit das Gefühl des Erfolgs, das Gefühl von Macht. Das kann für eine gewisse Zeit über die Angst hinweghelfen, nicht mehr dazu zu gehören. Aber nicht für sehr lange Zeit. Dann wirkt die Droge nicht mehr. Und muss erneut angewendet werden.

„Unbeliebte Kinder werden nicht von vornherein in einer Gruppe ‚schief angesehen‘, sie mögen durchaus zu Beginn zu anderen eingeladen werden und Angebote erhalten, ohne allerdings ihre Chance zu nutzen. Unbeliebte Kinder können mit problematischen Situationen nicht oder nur unangemessen umgehen. Auch dies muss nicht von Anfang an so sein. Es kann ganz harmlos beginnen: Je weniger diese Kinder die Angebote und Zuwendung anderer nutzen, desto weniger Lern- und Übungsmöglichkeiten haben sie infolgedessen; je seltener sie mit anderen etwas zusammen unternehmen, umso mehr bleibt ihr Verhaltensrepertoire hinter anderen zurück. Unbeliebte Kinder werden immer aggressiver, je länger sie in dieser Rolle verbleiben.“

(nach: K. Haucke, Freundschaft und Ablehnung zwischen Kindergartenkindern. Materialien für die Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Köln. Hrsg. Sozialpädagogisches Institut NRW S. 15ff.)

2. Die Abhängigkeit von sozialer Wahrnehmung der Lehrkraft und sozialer Interaktion der Klasse

2.1 Ein Beispiel

Soziale Wahrnehmungsmuster und soziale Interaktionsmuster sind voneinander abhängig. Aber grundlegend ist die Haltung der Lehrerin oder des Lehrers.

Beispiel: Als Grundschullehrerin hatte ich nach wenigen Jahren Berufserfahrung eine erste Klasse zu unterrichten, in der sehr viele Kinder aufeinander hoch aggressiv reagierten. Teilweise brauchten sich diese Kinder im Vorbeigehen nur anzuschauen, und schon schlug eines von ihnen zu. Befragt, warum er oder sie das denn getan habe, kam die Antwort: „Der da hat so geguckt!“



Viele Kinder weigerten sich miteinander zu spielen oder zu arbeiten. Ich hätte zwölf Einzeltische und ebenso viele Ecken im Klassenzimmer gebrauchen können, um all die Kinder voneinander zu trennen, die nicht miteinander in Kontakt treten konnten, ohne sich gegenseitig anzugreifen.

Nach vielen vergeblichen Versuchen, einzeln auf die Kinder einzuwirken, nahm ich mir eines Tages die Zeit und befragte sie, warum sie sich so oft stritten. Die Erklärungen der Kinder setzten mich in Erstaunen. Sie argumentierten mit dem Sozialverhalten ihrer Eltern. So gab ein Junge zum Beispiel an, er habe soeben ein Mädchen auf der Rutsche an die Seite gedrängt und auf den Kopf geschlagen, weil der Vater dieses Mädchens am vorhergehenden Tage seine Schwester geohrfeigt habe. Ein Mädchen sagte, dass es mit einem Nachbarsjungen nicht mehr spielen wolle, weil dessen Mutter sich mit der eigenen Mutter streite. Es gab viele weitere solcher Beispiele. Es wurde deutlich, dass den meisten Kindern geeignete Vorbilder für kooperatives Verhalten fehlten und dass viele Eltern sich selbst so verhielten, dass ihre Nachbarschaftsbeziehungen, ihre Kooperationsversuche und ihre Freundschaften scheitern mussten. Aus den Äußerungen der Kinder schloss ich, dass ihre Eltern ihre negativen Erfahrungen einerseits dadurch verarbeitet hatten, dass sie ein negatives Menschenbild aufbauten, geprägt von sozialem Pessimismus. Andererseits hatten sie destruktive Formen des Umgangs mit Konflikten entwickelt. Beides hatten sie bereits an die Kinder weiter gegeben.

Wenn ich mit einzelnen Kindern über ihre destruktiven Verhaltensweisen sprach, so zeigten sie mir gegenüber Einsicht und die Bereitschaft sich anders zu verhalten. Zurück im Klassenverband aber waren die eingefahrenen Verhaltensmuster stärker. Dabei ging es nicht um ihre eigenen Verhaltensweisen. Ich konnte gut beobachten, dass sie ihre Versprechen umsetzen wollten. Ihre Bereitschaft war echt, orientierte sich an meinem Vorbild und war von der Hoffnung getragen, andere, sinnvolle und befriedigendere Beziehungen zu den anderen Kindern aufzubauen. Ihre Versuche, konstruktiv und anders als sonst auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zuzugehen, scheiterten daran, dass sie

nicht auf entsprechende Reaktionen bei diesen Kindern trafen. Diese reagierten – wie gewohnt – destruktiv auf Kooperationsangebote. Sie bezogen sich auf negative Erfahrungen der Vergangenheit, handelten nicht lösungsorientiert, waren immer auf der Suche nach einer Gelegenheit, sich selbst aufzuwerten, indem sie andere abwerteten und ausgrenzten. Holte ich dann eines dieser Kinder zu mir, um nunmehr mit ihm zu sprechen, ihm eine positive Haltung nahe zu bringen, seine Kooperationsbereitschaft zu wecken, sein Einfühlungsvermögen zu stimulieren, so fiel das Kind, mit dem ich mich zuvor in einem solchen Prozess der Veränderung befunden hatte, wieder in die alten Verhaltensmuster zurück und verhinderte seinerseits die Weiterentwicklung von prosozialem Verhalten. Es gab zwar auch einzelne Kinder, die bereits im ersten Schuljahr eine relativ hohe soziale Kompetenz zeigten. Sie konnten auf die weniger kooperationsfähigen Kinder der Klasse positiv einwirken und sie im gemeinsamen Spiel anleiten, auf die Annäherungen anderer Kinder positiv und optimistisch zu reagieren und sich bei Interessengegensätzen in die Spielpartner hinein zu versetzen. Sie konnten das tun, wenn das Zahlenverhältnis für sie günstig war, d. h., wenn sie nicht mit zu vielen kooperationsungeübten Kindern zusammenspielten. Waren es aber im Verhältnis zu ihnen zu viele, so ging es diesen Kindern so wie mir: Sie konnten mit ihren Versuchen, das Sozialklima positiv zu beeinflussen, keine Wirksamkeit erzielen und reagierten darauf gekränkt, verletzt und traurig.

Es schien unmöglich das Muster, nach dem die einzelnen Kinder in dieser Klasse handelten, nachhaltig zu verändern. Die von mir neu eingebrachten Muster blieben bei den Kindern nicht stabil, und das fraß auch an meinem pädagogischen Optimismus.

Der Weg der Ausbildung sozialer Kompetenz schien nicht über die Beeinflussung der Einzelpersonlichkeiten hin zur Veränderung der Interaktionsmuster der Gruppe zu gehen. Vielmehr beeinflussten die in der Gruppe bereits vorhandenen Interaktionsmuster sehr nachhaltig die Verhaltensweisen der Einzelpersonlichkeiten der Kinder und hielten diese stabil gegenüber den Beeinflussungsversuchen von meiner Seite. Eine Änderung, eine Erfolg versprechende Intervention musste daher bei diesen Interaktionsmustern der gesamten Gruppe, der gesamten Klasse, ansetzen.

Ich erinnere mich sehr gut an den Tag, an dem mir dieses zum ersten Mal an einem bestimmten Punkt gelang. In meiner Arbeit mit den Kindern behinderte mich am meisten, dass sie so wenig wertschätzend miteinander umgingen, dass sie einander so wenig Gutes zutrauten, dass der Focus ihrer Wahrnehmung auf dem Nichtgelingenden, dem Destruktiven, dem Nicht Sozialen lag. Es war, als müssten sie für mich ständig Beweise für die These suchen: „Der Mensch ist schlecht.“ Diese Beweissuche beschäftigte sie teilweise mehr als der Unterricht selbst. Gerade die Kinder, die selbst häufig für ihr unkonzentriertes oder unsoziales Verhalten ermahnt wurden, waren mit ihrer Aufmerksamkeit statt bei den gestellten Aufgaben bei dem Fehlverhalten anderer Kinder. Dieses wollte ich verändern. Ich gab den Kindern folgenden Auftrag: „Bitte beobachtet euch an diesem Tag besonders gut gegenseitig, wie Detektive. Während aber die Detektive, von denen ihr bisher gehört habt, nur nach Beweisen suchen, dass jemand ein Verbrechen begangen hat, so sollt ihr jetzt eine neue Art von Detektiven sein. Ihr sollt beobachten, was in der Klasse

eigentlich an Gutem geschieht: Wann und wie helfen Kinder einander, wann und wie sind sie aufmerksam und nett zueinander?“

Nach zwei Unterrichtsstunden fragte ich, wer denn von ihnen etwas Entsprechendes beobachtet habe. Ich erwartete mit einigem inneren Zittern ihre Antworten, und hatte mir im Stillen zurecht gelegt, dass wohl drei oder vier, allenfalls fünf Kinder positive Rückmeldungen geben würden. Aber da hatte ich mich getäuscht. Nachdem das erste Kind davon berichtet hatte, dass es gesehen habe, wie ein Mädchen einem anderen, das sein Frühstücksbrot vergessen hatte, etwas von seinem eigenen Frühstück abgegeben hatte, erzählte das nächste, dass ein Junge beim Toben darauf geachtet hatte, einem anderen Jungen, der gerade vorbei wollte, den Vortritt zu lassen. Obwohl er dadurch von seinem Mitspieler, der ihn hatte fangen wollen, nun auch tatsächlich gefangen worden sei. Im Weiteren ging es um das Aufheben von heruntergefallenen Löschblättern, Auskunft über die Uhrzeit, das Verschenken von Tempotaschentüchern, das Ausleihen von Stiften, Anspitzern und Radiergummis, das Helfen bei den Mathematikaufgaben, Trösten, Ermutigen und Entschuldigen für eigene Fehler. Am Schluss stand sogar die Beobachtung, dass ein Junge, der sich mit seinen Äußerungen immer nur schwer zurück halten konnte, sich zwei Mal gemeldet hatte, statt einfach dazwischen zu rufen. Meine Verblüffung stieg mit jedem Bericht. All diese Beobachtungen, die die Kinder da gemacht hatten, waren mir zum allergrößten Teil entgangen. Ich wäre gar nicht fähig gewesen, all das zu sehen, was die Kinder gesehen hatten, denn ich war mit dem Unterrichten beschäftigt gewesen. Die Kinder bemerkten mein Erstaunen und meine Freude, ihre Augen leuchteten mit jedem Beitrag mehr. Obwohl es die fünfte Stunde dieses Unterrichtstages in einer ersten Klasse war, waren die Kinder hoch konzentriert und nicht ein bisschen angespannt. Sie waren mit ihrer Aufmerksamkeit nicht nur bei mir, ohne dass ich sie ermahnen oder rügen musste, wie sonst am Ende eines Schultages, sondern hörten auch hoch konzentriert den Beiträgen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu. Der Teufelskreis sich selbst verstärkender negativer sozialer Prozesse in der Klasse war durchbrochen. Ein ebenfalls sich selbst verstärkender Prozess positiver sozialer Aufmerksamkeit und gegenseitiger Wertschätzung hatte eingesetzt. Mir wurde klar, unter welcher Struktur ich gelitten hatte: Die Kinder waren bisher auf mich zentriert gewesen als Verantwortliche für das Klassenklima und als Richterin, die über Gut und Böse, Richtig und Falsch zu befinden hat und mit Sanktionen das Böse und das Schlechte ausrotten sollte. Dabei verstärkte die Aufmerksamkeit für das unerwünschte Verhalten eben dieses unerwünschte Verhalten. Die Struktur hatte also zwei negative Folgen. Es gab mir die gesamte Verantwortung und führte außerdem zur Verstärkung dessen, was eigentlich beseitigt werden sollte.

In diese meine Gedanken hinein meldete sich plötzlich noch ein Kind und sagte: „Dass Sie sich über uns so freuen können, dass ist auch etwas Gutes, dass geschieht. Denn jetzt können wir uns auch mehr freuen.“ Das führte mir in neuer Weise meine Verantwortung für das Klassenklima vor Augen und zeigte mir, welchen Anteil ich daran hatte. Indem nicht nur die Kinder, sondern auch ich immer nur einen defizitär geprägten Blick auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gehabt hatte, nur nach den auszumerkenden Fehlern gesucht hatte, hatte ich dafür gesorgt, dass sie sich „nicht mehr freuen konnten“. Ich hatte diejenigen prosozialen Verhaltensweisen, derer sie bereits fähig

waren, gar nicht bemerkt und so ihnen ein Stück weit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung genommen – und damit auch ein Stück ihrer Lebensfreude! Wie ein Spiegel, der an einigen Stellen blind ist, hatte ich ein unvollständiges Bild der Kinder zurück geworfen. In mir als ihrem Spiegel hatten sie sich nicht mit all ihren Fähigkeiten sehen können – und ausgerechnet dasjenige, was ich eigentlich hatte fördern wollen, nämlich die vielfältigen Äußerungen ihrer Hilfsbereitschaft, ihrer Verantwortungsübernahme, ihrer Toleranz hatte ich nicht wahrnehmen und daher auch nicht verstärken können.

Meine Wahrnehmung war selektiv gewesen, meine Rückmeldung an sie ebenso. Mein Fokus hatte auf dem Negativen gelegen, Negatives hatte ich verstärkt. Für das Wanken meines pädagogischen Optimismus konnte ich niemanden anders als mich selbst verantwortlich machen. Ich selber musste eine Wende vollziehen, meinen Fokus ändern, dem positiven Verhalten eine bessere Bühne verschaffen, mein Urteil über die Kinder verändern. Ich erkannte, wie weit meine Haltung und mein Verhalten sich gegenseitig bedingten.

Geben Sie Ihrer Schulklasse den folgenden Auftrag:

„Bitte beobachtet euch an diesem Tag besonders gut gegenseitig, wie eine neue Art von Detektiven: Ihr sollt beobachten, was in der Klasse eigentlich an Gutem geschieht: Wann und wie helfen Kinder einander, wann und wie sind sie aufmerksam und nett zu einander?“



Sammeln Sie die Ergebnisse für die Klasse sichtbar und diskutieren Sie mit den Kindern darüber unter der folgenden Fragestellung:

Was fällt Euch an diesem Ergebnis auf?

Habt Ihr dieses Ergebnis erwartet?

Ist Euch heute etwas aufgefallen, das anders war als sonst?

Besprechen Sie in der schulischen Arbeitsgruppe die Ergebnisse und die Diskussion mit den Klassen.

Was fällt an den Ergebnissen der einzelnen Klassen auf?

Haben Sie als Lehrkräfte dieses Ergebnis erwartet?

2.2 Lernfeld Kooperatives Spiel

Gemeinsam mit der Klasse versuchte ich heraus zu finden, wie „gutes“ und „schlechtes“ Zusammenspiel funktioniert. Ich forderte die Kinder auf, einmal vorzumachen, wie denn ein Streit entsteht. Sie entschieden sich sofort für eine Situation in der Bauecke. Die Szene, die auf Vorschlag der Kinder entstand und die mehrmals variiert wurde, bis die Kinder mit ihr einverstanden waren, schrieb ich dann mit und las sie der Klasse noch einmal vor. So sah das Ergebnis aus:

Streit in der Bauecke

Marion, Ute und Klaus spielen auf dem Fußboden mit Bauklötzen. Sie bauen gemeinsam an einem Turm. Dann wird Kevin fertig mit seinen Aufgaben. Er geht zur Lehrerin. Die Lehrerin überfliegt die gemachten Aufgaben kurz und sagt dann: „Schön, Kevin, du hast konzentriert gearbeitet. Ich schau mal eben deine Aufgaben nach. Du kannst schon spielen gehen. Bitte denk daran: Leise!“ Kevin antwortet flüsternd: „Ja. Pssst! Ich weiß.“ Er geht zu den anderen Kindern. Er schaut gar nicht genau hin, was die anderen machen. Er nimmt Marion drei Bauklötze weg und Ute zwei und fängt an zu bauen. Als er auch Klaus Bauklötze wegnehmen will, schreit dieser ganz laut: „Mann, Kevin! Du sollst nicht mitspielen! Wir wollen alleine spielen!“ Die Lehrerin schaut von dem Matheheft, das sie gerade nachschaut, hoch und fragt: „Was ist denn da los? Ihr sollt doch leise sein!“ Alles, was jetzt passiert, geht ganz schnell.

Kevin hört die Lehrerin gar nicht, so sehr ist er darauf aus, sich am Spiel beteiligen zu dürfen. Er sagt zu Klaus: „Ich will auch Bauklötze haben, Mann! Immer willst du alles allein haben! Lass mich mitspielen! Ich will auch spielen.“ Marion schreit: „Mir hat er auch Bauklötze weggenommen!“ Kevin antwortet darauf wieder: „Aber ich will auch spielen!“ Ute wird jetzt wütend und schreit ebenfalls: „Du sollst abhauen! Geh weg! Wir wollen allein spielen!“

Kevin möchte aber nicht nachgeben. „Lass mich mitspielen! Ich will auch spielen!“ wiederholt er immer wieder. Er versucht, Klaus die Bauklötze mit Gewalt wegzunehmen. „Gib her!“ ruft er. Ute mischt sich jetzt ebenfalls ein. „Du sollst abhauen!“ schreit sie und schlägt Kevin. Kevin schlägt zurück und beleidigt sie mit den Worten: „Blöde Kuh!“ Das kann Marion nicht mehr ertragen. Sie schlägt nach Kevin, denn Marion ist ihre Freundin, und sie möchte ihr beistehen. „Das ist meine Freundin!“ ruft sie. „Der darfst du nichts tun!“ In dem Moment ruft ein Schüler aus der Klasse: „Frau Meier, Frau Meier, die prügeln sich!“ In der Klasse erhebt sich ein allgemeines Geschrei.

Die Lehrerin ruft verzweifelt: „Muss das denn sein?“

Nachdem sich die Klasse dieses Ergebnis noch einmal angehört hatte, fragte ich die Kinder, wie denn die Situation hätte aussehen müssen, damit sie „gut ausgehe“. Die Kinder erprobten mehrere Möglichkeiten, und schließlich kamen sie zu folgendem Ergebnis:

Marion, Ute und Klaus spielen auf dem Fußboden mit Bauklötzen. Sie bauen gemeinsam an einem Turm. Dann wird Kevin fertig mit seinen Aufgaben. Er geht zur Lehrerin. Die Lehrerin überfliegt die gemachten Aufgaben kurz und sagt dann: „Schön, Kevin, du hast konzentriert gearbeitet. Ich schau mal eben deine Aufgaben nach. Du kannst schon spielen gehen. Bitte denk daran: Leise!“ Kevin antwortet flüsternd: „Ja. Pssst! Ich weiß.“

Er geht zu den anderen Kindern. Er nimmt Marion drei Bauklötze weg und Ute zwei, als er Klaus Bauklötze wegnehmen will, sagt dieser: „Also Kevin! Was machst du da? Wenn du einfach ohne zu fragen die Bauklötze wegnimmst, dann stört mich das sehr! Ich möchte gerade mit Marion und Ute einen Turm bauen und brauche die Bauklötze selber! Guck doch mal bitte, wie hoch wir den Turm schon gebaut haben!“

Darauf schaut Kevin sich erst einmal genauer an, was die anderen bisher gebaut haben. Dann antwortet er: „Oh, das habe ich gar nicht sofort gesehen, entschuldige bitte. Aber ich möchte auch gern spielen.“ Er gibt Marion die drei Bauklötze zurück und fragt sie: „Darf ich denn von dir noch ein paar Bauklötze haben?“ Aber Marion ist nicht einverstanden. „Nein, ich möchte allein spielen!“ ruft sie. Kevin will aber nicht aufgeben und besteht auf seinem Standpunkt. „Ich möchte aber auch bauen!“

Marion will darauf nicht eingehen. „Ich möchte nur mit Ute spielen. Wir wollen ein Haus bauen“, sagt sie. Daraufhin mischt sich jetzt Peter ein. „Kevin kann doch mit uns allen spielen. Dann können wir einen großen Palast bauen!“ schlägt er vor. „Nein! Nein! Nein!“ schreit Marion unwillig.

Ute, die bisher nur zugehört hat, sagt nun auch ihre Meinung. „Ich würde es auch sehr schön finden, wenn wir alle zusammen spielen, Marion!“ Und sie schaut ihre Freundin fragend an.

Aber Marion möchte sich auf nichts einlassen. Sehr trotzig sagt sie nur immer wieder: „Nein! Nein!“ Darauf gibt Peter zu bedenken: „Wenn du immer keinen mitspielen lässt, hast du bald keine Freunde mehr!“ Marion macht nachdenklich „Hmmm!“ und verschränkt die Arme. Eine Weile sind alle still. Dann schlägt Kevin vor: „Ich kann doch allen beim Bauen helfen!“ Daraufhin sagt Klaus: „Das würde ich gut finden. Ich mach mit.“ Aber Marion ist immer noch nicht überzeugt: „Ich will aber nur mit Ute allein spielen!“

Darauf antwortet Ute: „Dann spiel du allein. Ich spiel jedenfalls mit den anderen.“ Daraufhin fängt Marion bitterlich an zu weinen. Als ihre Freundin Ute das sieht, streichelt sie ihr die Schulter und tröstet sie. Nach einer Weile meint sie: „Weißt du, Marion, so wie du dich jetzt fühlst, so war es für Kevin vorhin auch. Verstehst du jetzt, wie er sich gefühlt hat?“ Daraufhin flüstert Marion: „Ja, ganz traurig. Weil er dachte, er wird ausgeschlossen.“ „Wollen wir nun alle zusammen spielen?“ fragt Ute.

Und Marion seufzt und antwortet: „Ja, alle zusammen.“

„Wir spielen alle zusammen. Wir bauen ein großes Schloss!“ rufen die anderen erleichtert.

Was für Merkmale hat dieser Verlauf, den die Kinder für sich als einen gelungenen Kooperationsversuch ansahen?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nach meiner Ansicht sind folgende Merkmale wichtig:

Er endet mit einem Ergebnis, bei dem alle mitspielen dürfen. Er ist nicht ohne Krise abgelaufen. Die Krise ist überwunden worden, und zwar selbständig und ohne Eingriffe von außen.

Außerdem brachten die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse mit ihren beiden Spielszenen sehr genau zum Ausdruck, wie ungleich der Entwicklungsstand von Kindern in einem ersten Schuljahr ist: Einige wenige Kinder handeln noch egozentrisch-impulsiv und benutzen dominante Konfliktlösungsstrategien oder Strategien der Unterwerfung. Einige Kinder befinden sich in einer Phase, in der sie zwar die Gemeinsamkeit schätzen, die im Parallelspiel in Ansätzen entsteht, sie sind aber noch nicht in der Lage, sich koordiniert und selbstreflexiv zu verhalten und können nicht partnerschaftlich miteinander umgehen. Einige wenige Kinder, in der Regel sind es Mädchen, können sich selbstreflexiv und koordiniert verhalten. Sie verfolgen kooperative Strategien und vermitteln im Streit aus der Perspektive einer dritten Person.

Die folgende Tabelle zeigt in einer Zusammenschau den Zusammenhang zwischen sozio-kognitivem Entwicklungsstand und den zur Verfügung stehenden Konfliktbewältigungsstrategien:

Niveau	Formen der gemeinsamen Aktion	Form des Spiels	Art der Verhandlung im Konflikt	
			physische Strategien	
0 egozentrisch-impulsiv	physisches Nebeneinander	Imitation	Dominanz Durchsetzung eigener Interessen	Unterwerfung Preisgabe eigener Interessen
1 unilateral Vorschulzeit/ erste Grundschulzeit	gemeinsame Aktivitäten/ beginnende Gefühlsbeziehungen	Parallelspiel	einseitige Befehle Blockieren fremder Interessen	Gehorsam gegenüber Befehlen Preisgabe eigener Interessen
2 koordiniert/ selbstreflexiv mittlere Kindheit	gemeinsame Erfahrungen/ Differenzierung der Gefühlsbeziehungen	gemeinsames Spiel, in dem unterschiedliche Rollen aufgebaut werden, Austausch von Geheimnissen	kooperative Strategien/Überzeugung/ Austausch von Gründen	
3 Perspektive der dritten Person Jugendalter	Austausch persönlicher Erlebnisse und Gefühle Herstellung von seelischer Gemeinsamkeit und Intimität		verständigungsorientierte Lösungen Primat der Aufrechterhaltung der Beziehung	

Quelle: Monika Keller, Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation, in: Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter, hrsg. von Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann, München und Basel 2003

Die Unterstützungsrolle verlangt von der Lehrerin oder dem Lehrer eine bestimmte Haltung. Es geht darum, eine Lernsituation zu schaffen, in der die kooperierenden Kinder ihre positiven sozialen Kräfte selbständig entdecken und erfahren können.

2.3 Handlungsschritte gelungener Kooperation

Welche Ausgangslage war den beiden Szenen gemeinsam?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Welche Schritte haben in der 2. Spielszene zur Kooperation geführt?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Die beiden Spielszenen, die die Kinder erdacht haben und in denen sich ihre eigenen Erfahrungen widerspiegeln, haben eine gemeinsame Ausgangslage: Ein Kind kommt zu einer Spielsituation hinzu und möchte sich gern am Spiel beteiligen. Im ersten Falle verhalten sich alle Beteiligten so, dass es zu keiner Kooperation kommt, in dem zweiten Fall gelingt eine Kooperationsvereinbarung: „Wir bauen zusammen ein Schloss!“

Im zweiten wie im ersten Fall verhält sich Kevin, das Kind, das gern mit-spielen möchte, zunächst ungeschickt. Kevin beobachtet seine Umwelt nicht in der erforderlichen Weise, er handelt übergriffig, handelt vom eigenen Ego, von der eigenen Wunsch- oder Zielvorstellung aus, ohne zu beachten, was die anderen Kinder gerade tun und wollen – also egozentrisch. Das ist nicht nur für diese Altersstufe nicht ungewöhnlich, auch bei Erwachsenen kann eine solche Unaufmerksamkeit vorkommen. Sie führt zu einer Reaktion der anderen Kinder, die sich in der Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen gehindert fühlen. Diese Reaktion weist bestimmte Merkmale auf: Nachdem Klaus zunächst seiner Empörung über die Übergriffigkeit von Kevin Luft gemacht hat („Also Kevin! Was machst Du da?“), beschreibt er, was ihn stört, weist auf die Situation hin (gemeinsamer Turmbau) und bringt seine eigene Befindlichkeit und seine eigenen Interessen zum Ausdruck: „Wenn du einfach ohne zu fragen Bauklötze wegnimmst, dann stört mich das sehr. Ich möchte gerade mit Marion und Ute einen Turm bauen und brauche die Bauklötze selber.“ Dann äußert er eine Bitte: Kevin möge sich doch anschauen, was sie gerade tun und sich selbst ein Bild davon machen, wie hoch der gebaute Turm schon ist. Kevin reagiert auf diese Bitte in der erwünschten Weise. Er erkennt dadurch seinen Anteil, den er am Entstehen des Konflikts hatte: „Das habe ich gar nicht gesehen“, und er entschuldigt sich dafür aus eigenem Antrieb. Er äußert nun ebenfalls seine Wünsche, was er vorher nicht getan hat: „Ich möchte auch gern spielen.“ Er hat sich in die anderen Kinder hinein versetzen können und verstanden, was ihn an deren Stelle gestört hätte. Dadurch ist ihm bewusst geworden, welches Verhalten er korrigieren muss, und er gibt Marion die drei Bauklötze zurück. Nun beginnt gleichsam ein Neustart der Situation. Er fragt Marion: „Darf ich von dir ein paar Bauklötze haben?“

Aber Marion verhält sich nicht wunschgemäß. Sie hat andere Vorstellungen. „Ich möchte allein spielen!“ Dabei drückt sie gar nicht korrekt ihr Anliegen aus, denn sie möchte, wie sich im weiteren Verlauf heraus stellt, mit ihrer Freundin Ute spielen, also nicht allein. Aber sie möchte nicht auf Kevin eingehen. Der wiederum hält jetzt seine Interessen dagegen: „Ich möchte aber auch bauen!“

Das Hinzutreten von Peter als weiterem Akteur bringt nun eine neue Überlegung ins Spiel: Wenn Kevin mitspielt, ist eine Arbeitskraft mehr zur Verfügung, es könnte etwas Größeres gebaut werden als der angefangene Turm – ein Palast. Aber das überzeugt Marion nicht. Ute teilt das Interesse ihrer Freundin Marion nicht. Sie scheint durchaus an einem größeren Vorhaben interessiert zu sein, vielleicht auch an der Gemeinschaft mit Kevin. Ihre diesbezügliche Mitteilung bewegt aber Marion nicht zu einer Verhaltensänderung. Nun bringt Peter ein Argument, das einen ganz anderen Aspekt in den Vordergrund stellt: Das soziale Ansehen innerhalb der Kindergruppe und damit die Möglichkeiten zur Kooperation in der Zukunft. Jetzt weiß sich ja Marion in der bestehenden Kooperationsgemeinschaft gut aufgehoben – und an diesem Interesse knüpft sein Beitrag an: „Wenn du immer keinen mitspielen lässt, hast du bald keine Freunde mehr.“ Das bewirkt bei Marion ein Nachdenken. Kevin indessen hat für sich jetzt ein in dieser Gruppe entscheidendes Argument gefunden. Er definiert seine Aufgabe und seine Rolle: „Ich könnte doch allen beim Bauen helfen.“ Er fügt sich in das gemeinsame Ziel, ein Schloss zu bauen, ein und bietet Unterstützung an, statt sich dominant zu verhalten. Das hat Wirkung auf Klaus und auf Ute, und plötzlich sieht sich Marion isoliert. Sie, die mit Ute allein spielen will, findet bei Ute jetzt Widerstand. Ute führt ihr die soziale Konsequenz vor Augen: „Ich will mit den anderen spielen, dann spiel du allein.“ Jetzt fühlt sich Marion so, wie sich Kevin zu Anfang der Situation fühlte. Dieses bemerkt aber nicht Marion, sondern Ute, die auf die Situation mit etwas mehr Abstand blicken kann. Und Ute ist es auch, die bei Marion einen Perspektivwechsel herbeiführen kann, indem sie ausspricht, was ihr klar geworden ist: „Weißt du, Marion, so wie du dich jetzt fühlst, so war es für Kevin vorhin auch. Verstehst du jetzt, wie er sich gefühlt hat?“ Damit bewirkt sie, dass Marion für Kevin Empathie aufbringen kann, seine Gefühle benennt und die Situation bewertet: „Ja, ganz traurig, weil er dachte, er war ausgeschlossen.“ Jetzt wird der soziale Aspekt des Kooperationsspiels, nämlich die Gemeinschaftsbildung, zum ausschlaggebenden Argument für Marion. Die Kinder der ersten Klasse haben wesentliche Schritte gelingender Kooperation in ihre kleine Spielszene eingebaut.

Welche Schritte muss ein Kind unternehmen, das mit einem anderen Kind zusammen spielen möchte? Zunächst muss es sich in einem ersten Schritt über seine eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele klar werden: Was will ich spielen, brauche ich dazu einen Partner? Dann muss das Umfeld sondiert werden: Was brauche ich für das Spiel? Welche anderen Kinder sind da, mit denen ich spielen könnte? Werden sie mit mir spielen wollen? Dann muss das Kind versuchen, diesen Partner für das gemeinsame Spiel zu gewinnen. Dazu braucht es die Fähigkeit, die jeweiligen Bedürfnisse, Wünsche und Intentionen der potentiellen Spielpartner zu verstehen und gegeb-

nenfalls den Interessengegensatz zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen des Spielpartners zu erkennen. Dann wird es wichtig, die eigenen Bedürfnisse für eine gewisse Zeit zurück stellen zu können, d.h. das Kind braucht die Fähigkeit zum Lösungsaufschub und die Fähigkeit zur Impulskontrolle. Es muss die Orientierungsgrundlage des anderen Kindes erkunden können, eigene Vorschläge für die Überwindung der Interessengegensätze entwickeln können. Es muss die Vorschläge des anderen Kindes verstehen und zwischen beiden Vorstellungen eine Entscheidung treffen können, die Vorschläge also bewerten und nicht einfach den eigenen Vorschlag über den Vorschlag des anderen stellen. Dazu braucht es sprachliche Ausdrucksfähigkeit, aber auch die Fähigkeit zuzuhören. Schließlich muss es einen Konsens entwickeln können und gemeinsame Strategien abstimmen. Wenn es an die Verwirklichung des Spieles geht, muss das eigene Handeln mit dem des Partners koordiniert werden. Es muss ein Konsens bei der Bewertung erfolgter Handlungsschritte hergestellt werden, und es müssen Handlungsstrategien nachverhandelt werden, wenn sich die Spielsituation ändert.

Kooperatives Spiel

Anbahnungsphase	
Handlungsschritte	vorausgesetzte Fähigkeiten
Der/die Einzelne initiiert die Kooperation und wirbt einen Partner an, motiviert zu gemeinsamem Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • sich über <i>die eigenen</i> Wünsche, Bedürfnisse und Ziele klar werden • Umfeld sondieren • sich über die Gefühle und Ziele <i>des anderen</i> klar werden • Interessengegensatz erkennen • Impulskontrolle • Lösungsaufschub • Initiieren einer Kooperation
Projektierungsphase	
Gemeinsame Ziele und Strategien werden abgestimmt.	<ul style="list-style-type: none"> • Intentionen, Orientierungsgrundlagen und Bedürfnisse aller Parteien erkunden • eigene Vorschläge zur Überwindung der Interessengegensätze entwickeln und kommunizieren • Vorschläge des anderen entgegennehmen und verstehen • Vorschläge bewerten • Konsens entwickeln
Realisierungsphase	
Ziele werden verwirklicht.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Handeln mit dem des Partners koordinieren • Konsens bei der Bewertung vorangegangener Handlungen herstellen • Handlungsstrategien entsprechend neu aufgetretener Handlungsbedingungen nachverhandeln

2.4 Die Rolle hilfreicher Erwachsener

Bevor sie das folgende Kapitel lesen, nehmen Sie bitte Papier und Bleistift zur Hand.



Bitte beschreiben Sie ...

... eine Konfliktklärung mit Kindern, die Ihnen gut gelungen ist,

.....

.....

.....

.....

.....

... eine Konfliktklärung mit Kindern, die Ihnen nach Ihrer Meinung nicht gut gelungen ist,

.....

.....

.....

.....

.....

... was Ihnen in der Vergangenheit bei der Konfliktklärung besonders leicht gefallen ist,

.....

.....

.....

.....

.....

... was Ihnen in der Vergangenheit bei der Konfliktklärung besonders schwer gefallen ist,

.....
.....
.....
.....
.....

... was Sie in der Vergangenheit an den Kindern, mit denen sie einen Konflikt geklärt haben, besonders gestört hat.

.....
.....
.....
.....
.....

Wer sind diejenigen, die die Kinder bei diesen Schritten unterstützen? Hierfür hat das Kind grundsätzlich zwei verschiedene Partnerschaften zur Verfügung, die einen verschiedenen Stellenwert einnehmen:

Einerseits sind es gleichaltrige Kinder, die es ihm ermöglichen, unterschiedliche Sichtweisen des gleichen Sachverhaltes zu erkennen und seine eigene Sichtweise zu überdenken. Dieses Lernen erfolgt relativ unsystematisch und spontan.

Andererseits sind dies die Erwachsenen (oder ältere beziehungsweise sozial kompetentere Kinder) als kompetente Partner, die es dem Kind ermöglichen, die notwendigen Schritte systematisch zu gehen und die ihm damit helfen können, mit Problemen umzugehen, die es allein noch nicht lösen kann. Sie spielen die Rolle anleitender Unterstützer.

Lehrerinnen und Lehrer von Kindern der ersten und zweiten Klasse müssen sich daher zwei Aufgaben stellen:

1. Erfahrungsräume gestalten, in denen Kindern voneinander und miteinander lernen können.
2. Die Unterstützungsaufgabe in Bezug auf soziale Lernprozesse annehmen, indem sie Kindern in diesem Bereich die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.

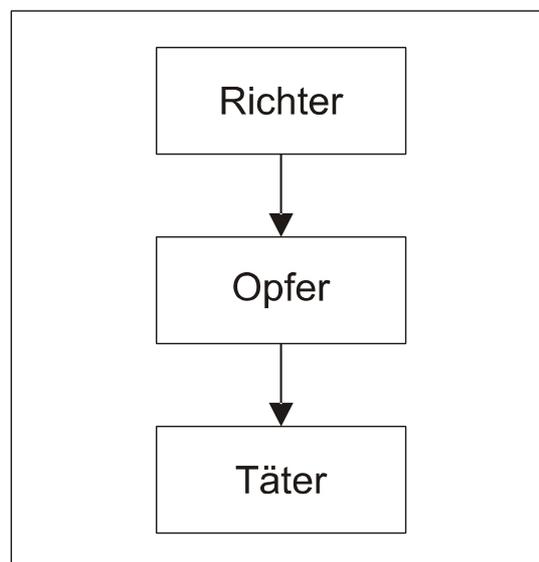
In diesem Lehrheft werden Sie sich mit der zweiten Aufgabe beschäftigen. Sie ergibt sich vor allem dann, wenn die Kinder den ihnen zur Verfügung gestellten Freiraum zum Kooperationsspiel nicht ohne Konflikte nutzen können.

Streit auf dem Pausenhof ist eines der Ergebnisse nicht gelingender Kooperation im Spiel. Er kann sehr stark eskalieren, und für mich ist es unvergessen, wie ich mich gefühlt habe, als ich als Grundschullehrerin zum ersten Mal eine Pausenaufsicht führen musste und mich nun aufgefordert sah, in Streitigkeiten von Kindern einzugreifen. Richtig wollte ich es machen, gerecht wollte ich sein. Aber das war gar nicht einfach, denn die beiden, die sich gestritten hatten, versicherten mir mit großem Nachdruck, dass sie nicht angefangen hätten, sondern der andere, und, da ich bei der Recherche nicht recht weiter kam, wurden von beiden Zeugen herbeigeholt, die ihrerseits Aussagen machten, was die Situation noch unübersichtlicher machte. Außerdem schien es sich um eine Angelegenheit zu handeln, die eine längere Vorgeschichte hatte. Es zählte durchaus bei der Suche danach, wie es denn nun wirklich gewesen sei, nicht nur das Heute. Es wurden Situationen von gestern und vorgestern angeführt. Es zählte nicht nur einfach die Wahrheit, nein, es kam beiden darauf an, ihre eigene Unschuld und die Schuld des anderen zu beweisen, dieses Anliegen wurde von den Zeugen tatkräftig unterstützt – ich war froh, als es klingelte. Nach diesem ersten Erlebnis fühlte ich mich selber hilflos und ohnmächtig. Vor allem spürte ich, dass es mir nicht gelungen war, die Kinder zur Offenheit zu bewegen. Sie hatten mich zwar als die für sie zuständige Autorität anerkannt – aber es hatte etwas ganz Wesentliches gefehlt, das ich zu dem Zeitpunkt nicht benennen konnte.

In dem Moment, wo ich mich darauf eingelassen hatte, heraus zu finden, wer angefangen hat, hatte ich aus der Rolle einer Richterin und schließlich sogar einer Detektivin heraus agiert. In dieser Rolle hatte ich eine gerechte Lösung herbeiführen wollen. Eben diesem Anspruch aber hatte ich nicht genügen können, es war nicht nur zu keiner Lösung gekommen, sondern der Streit

schien durch mein Eingreifen immer größere Dimensionen bekommen zu haben. Die Voraussetzungen für eine Lösung schienen während des Gespräches in immer weitere Ferne zu rücken. Diese Voraussetzung, die Lösungsbereitschaft – hatte ich nicht schaffen können, die Streitenden hatten sich immer weiter davon entfernt und sich gegenseitig in eine Spirale der Schuldzuweisung und gegenseitiger Ablehnung hinein gesteigert.

Es ist nichts Besonderes, dass zwei Streitende sich in einem Konfliktfall allein nicht mehr einigen können und eine dritte Person um Unterstützung bitten. Es ist ein Merkmal unserer Kultur, dass sie dieser dritten Person die Rolle der Richterin zuweisen. Sie geben damit nicht nur das Vertrauen in die eigene Lösungskompetenz auf, sondern auch das Vertrauen in die Lösungsbereitschaft der anderen Streitpartei. Die Lösung kommt von außen, die Beteiligten können sich mit ihr nicht identifizieren. Im Blickpunkt einer Gerichtsverhandlung steht die Vergangenheit und die Bewertung, wer im Recht ist und wer nicht. In der Regel gibt es am Ende Gewinner und Verlierer. Das Verfahren ist nicht freiwillig. Es entsteht eine Struktur, bei der es ein oben und ein unten gibt, einen Täter und ein Opfer, die Situation hat nichts Partnerschaftliches mehr.



In einem Lernprozess, der die Kooperationsfähigkeit der Streitenden zum Ziel hat, sind diese Rahmenbedingungen wenig hilfreich. Ein Schuldspruch schafft keinen Frieden, und das, was zunächst wie Frieden wirkt, ist zu Ende, sobald die Erwachsenen nicht mehr in Sichtweite sind. Er vergrößert nicht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sondern das Gefühl der eigenen Inkompetenz und Abhängigkeit von einer Person, die mit genügend Macht ausgestattet ist. Da niemand gern am Ende als der Schuldige dastehen

möchte, lernen die Kinder schnell, dass es darauf ankommt, die eigene Unschuld zu beweisen – was die Kooperationsfähigkeit in keiner Weise befördert. Die Rolle des Richters oder der Richterin bringt den sozialen Lernprozess in eine Richtung, die keine für die beiden Kinder gleichermaßen befriedigende Lösung herbeiführt. Die hierarchische Struktur der Situation bringt es vor allem mit sich, dass die Streitparteien kein Vertrauen mehr ineinander und in die gegenseitige Lösungswilligkeit entwickeln können. Sie können ebenfalls keine vertrauensvolle Haltung zu der Person des Richters oder der Richterin entwickeln. Jede und jeder, der sich mit den eigenen Anteilen am Konflikt offen auseinander setzen will, kommt in die Situation, etwas „zugegeben“ zu haben und damit die eigene Situation zu verschlechtern.

Insgesamt lenken die kulturellen Wurzeln die Aufmerksamkeit in eine Richtung, in der alle nicht das bekommen, was sie haben möchten.

Wenn hingegen die einvernehmliche Lösung, mit der beide Parteien zufrieden sind, zum eigentlichen Kernanliegen gemacht wird, bekommt der Prozess einen grundsätzlich anderen Charakter. Die Orientierung auf die Lösung bewirkt gleichzeitig die Zukunftsorientierung. Damit führt nicht mehr die Frage nach dem Schuldigen zum Ziel, sondern die Frage nach den eigentlichen Interessen und Bedürfnissen der Streitparteien. Die Haltung der dritten Person und ihre Aufgabe werden dann ganz anders bestimmt: Diese Person muss in der Lage sein, die Kommunikation zwischen den Streitpartnern herzustellen. Kinder, die kooperieren wollen und dabei in Konflikt geraten sind, brauchen eine Person, die ihnen hilft, das eigene und das fremde Verhalten zunächst einmal wertfrei zu betrachten und sich den Sachverhalt in all seinen Aspekten vor Augen zu führen. Sie müssen dabei unterstützt werden, sowohl über die eigenen Interessen als auch über die Interessen der anderen Klarheit zu gewinnen. Die Person muss daher in der Lage sein, sich in jedes der beiden Kinder hinein zu versetzen und seinen Standpunkt zu verstehen. Sie sollte weder für die eine noch für die andere Seite Partei zu ergreifen. Sie sollte in der Lage sein, die Gefühle jedes Kindes ernst zu nehmen und nicht zu bewerten oder zu beurteilen. Sie sollte kein eigenes Interesse an dem Ausgang des Verhandlungsprozesses haben, sollte also lösungsabstinent sein. Denn mit dem Interesse an einer bestimmten Lösung ist die Gefahr groß, dass die Unterstützung umschlägt in Lenkung.

Dazu braucht diese Person das Vertrauen beider Streitparteien. Dies kann sie nur erlangen, wenn sie von Anfang an deutlich macht, dass sie sich nicht in der Rolle der Richterin betätigen wird und dass sie nicht nach einem Schuldigen suchen wird, sondern die Lösungsfindung unterstützen wird.

Dazu muss diese Person auch gegenüber den Streitparteien klären, dass sie keiner Partei den Vorzug geben wird, sondern sich allparteilich verhalten wird – beiden Streitparteien aufmerksam zuhören wird und sich bemühen wird, die beiden Standpunkte gleichermaßen zu verstehen. Diese Haltung stellt in unserer westlichen Kultur einen Paradigmenwechsel im Wertesystem dar, der nicht einfach zu vollziehen ist.



In der Vermittlerrolle gilt es, eine Lernsituation zu schaffen, in der die kooperierenden Kinder ihre positiven sozialen Kräfte selbständig entdecken und erfahren können. Sie sollen aber auch in die Lage versetzt werden, die eigenen Handlungen, die jeweils bei dem anderen Kind oder den anderen Kindern zu Kränkungen und Verletzungen geführt haben, von außen zu betrachten und Verständnis dafür zu entwickeln, dass das eigene Tun bei den anderen zu dem Gefühl geführt hat, in der Verfolgung von eigenen Interessen behindert worden zu sein. Die Kinder sollen ihre Handlungen aus der Perspektive einer anderen Person anschauen und damit die tatsächliche Wirkung des eigenen Verhaltens einschätzen können. Dabei sind die gewohnten Wege nicht sehr hilfreich: Ermahnungen, Ratschläge oder Vorhaltungen helfen weder einem Kind noch einem Erwachsenen bei der Reflexion des eigenen Verhaltens, denn sie machen klein und bedrohen damit das Selbstwertgefühl. Die erste Reaktion ist zumeist Abwehr gegen die vermutete oder tatsächliche Zuweisung von Schuld. Mit dieser Abwehr geht wichtige Energie verloren.

Fazit: Die Unterstützungsrolle verlangt von der Lehrerin oder dem Lehrer eine bestimmte Haltung – die der Allparteilichkeit. Die Lehrkraft unterstützt in der Klärung des Konfliktes beide Streitparteien – so als würde sie bei einem Match beiden Kontrahenten die Daumen drücken. Sie geht davon aus, dass jede dieser Parteien gute Gründe hatte, den Streit auf die Art und Weise zu sehen und zu empfinden, wie sie es tut. Das Nebeneinander von zwei Wahrheiten stehen lassen zu können, ist eine für unsere Kultur ungewohnte Haltung. Die folgende Übung soll Ihnen bei dem Einnehmen dieser Haltung eine Unterstützung sein.

Übung: Allparteilichkeit

Sie brauchen Papier und Bleistift.



Nehmen Sie sich Zeit für diese Übung, begeben Sie sich an einen ruhigen Ort, an dem Sie ungestört sind. Lesen Sie sich den folgenden Text durch:

Martin und Sandra sitzen traurig an ihren Plätzen im Klassenraum der 2b. Eigentlich waren sie beide für heute Nachmittag zum Eislaufen verabredet – aber daraus wird nun wohl nichts mehr. Sie haben einen Streit, und das kam so:

Martin wollte heute gern schnell auf dem Pausenhof sein, weil er sich mit seinem Freund Hanno aus der anderen 2. Klasse verabredet hatte. Als die Lehrerin nach dem Klingeln rief: „Nun könnt ihr in die Pause gehen!“ rannte er gleich zur Tür. Dort stieß er mit Sandra zusammen, die sich auch beeilen wollte, auf den Pausenhof zu kommen, denn sie wollte mit ihrer Freundin Elisa die Poesiealben tauschen. „Aua!“ schrie Sandra überrascht und erschrocken, denn Martin hatte ihr genau gegen den Fußknöchel getreten, und das tat ziemlich weh. Sie schrie genau in sei Ohr hinein, und das war Martins empfindliche Stelle im Moment, er hatte gerade eine Mittelohrentzündung überstanden. „Musst du gleich so laut werden?“ sagte Martin empört. Ihm hatte der Zusammenstoß nicht sehr wehgetan, und er verstand Sandras Aufregung nicht. Aber sein Ohr schmerzte jetzt wieder. Sandra wurde durch Martins Antwort noch mehr gereizt. Erst trat er sie, jetzt entschuldigte er sich nicht einmal und griff sie stattdessen auch noch an. „Blödmann!“ rief sie zornig. Da schubste Martin sie, und sie fiel gegen den Türrahmen. Martin lief davon, er wollte schnell zu seinem Freund. Sandra lief zur Garderobe, um sich ihren Anorak zu holen. Dann sauste sie hinter Martin her. Am Ausgang zum Pausenhof holte sie Martin ein und wollte ihn an der Jacke festhalten. Sie erwischte ihn aber nur am Haarschopf. Das ziepte kräftig, und Martin schrie und trat nach Sandra. Er traf sie nicht. Weil gerade der Lehrer der Klasse 3b vorbeikam, gingen beide eine Weile ruhig nebeneinander her. Martin trank aus seiner Orangensaftflasche, die ihm seine Mutter für die Pause mitgegeben hatte. Als der Lehrer um die Ecke verschwunden war, wollte Sandra Martin die Flasche wegnehmen. Dabei spritzte der Saft auf Martins Jacke. Martin hatte nun wirklich genug und kippte Sandra den Saft über den Anorak. In diesem Moment trennte sie die Lehrerin, die Pausenaufsicht hatte. „Ich werde das eurer Klassenlehrerin berichten“, sagte sie ruhig. „Sie wird euer Problem mit euch besprechen.“

Nun ist die Pause vorbei. Martin und Sandra sitzen auf ihren Plätzen in der Klasse und warten auf die Lehrerin. Und sind beide sehr unglücklich.

Versetzen Sie sich in die Rolle eines Anwaltes/einer Anwältin. Sie haben nur die Interessen Ihrer Streitpartei zu vertreten. Sie haben jetzt Martins Partei zu vertreten. Notieren Sie bitte auf einen Bogen Papier alle Argumente dafür, dass Martin, Ihr „Mandant“, im Recht ist. Stellen Sie sich dann vor, sie müssten ein kleines Plädoyer für Martin halten. Schreiben Sie unter Zuhilfenahme Ihrer Notizen einen entsprechenden Redetext auf.

Machen Sie eine Pause von 5 Minuten und gönnen Sie sich eine kleine Erfrischung.

Nun wechseln Sie Ihre Rolle. Sie sind jetzt der Anwalt/die Anwältin von Sandra. Sie notieren nun wiederum, welche Argumente dafür sprechen, dass Sandra im Recht ist. Dann schreiben Sie ein Plädoyer für Sandra.

Machen Sie wieder eine kleine Pause und tun Sie etwas Angenehmes.

Nun schreiben Sie auf, wie es Ihnen mit dieser Übung gegangen ist. Leitfragen sind:

Was haben Sie empfunden, was haben Sie gedacht, als Sie nur für Martin Partei ergreifen sollten? Was fiel Ihnen dabei leicht? Was fiel Ihnen dabei schwer?

.....
.....
.....
.....

Was haben Sie empfunden, was haben Sie gedacht, als Sie die Parteilichkeit wechseln mussten?

.....
.....
.....
.....

Zum Schluss lesen Sie sich noch einmal durch, was Ihnen in der Vergangenheit bei der Konfliktklärung besonders leicht und was Ihnen besonders schwer gefallen ist. Möchten Sie Ergänzungen zu dem Aufgeschriebenen machen? Bitte machen Sie die Ergänzungen durch eine andersfarbige Schrift deutlich.

Nehmen Sie sich Zeit, sich über diese Übung mit jemandem auszutauschen, der sie ebenfalls durchgeführt hat.

2.5 Vermittlungsschritte gelingender Kooperation

Das Profil der Vermittlungsaufgabe ergibt sich aus dem, was den Kindern entwicklungsbedingt im Alter von sieben Jahren noch nicht oder noch nicht vollständig gelingt.

Die folgende Liste zählt die von den Kindern noch zu leistenden Entwicklungsaufgaben auf:

- Impulskontrolle
- Fähigkeit zum Lösungsaufschub
- Konzentrationsfähigkeit
- Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit
- Eigenwahrnehmung
- visuelle Perspektivenübernahme
- emotionale Perspektivenübernahme
- intentionale Perspektivenübernahme
- Kommunikationsfähigkeit
- Wortschatz
- Kreativität und Offenheit beim Finden von Lösungsvorschlägen

All diese Fähigkeiten können, wie im letzten Kapitel bereits gezeigt, von Kindern spontan auch im Zusammenspiel mit anderen entwickelt werden. Dort lernen sie voneinander und miteinander. Wenn sie in einer Spielsituation miteinander einen Konflikt haben, ist dies ein Indikator dafür, dass der Augenblick für einen sozialen Lernprozess gekommen ist, der durch die Kinder nicht selbständig bewältigt werden kann. Durch aufmerksames und sensibles Beobachten kann der Erwachsene feststellen, ob die Zeit für ein unterstützendes Eingreifen gekommen ist.

Dieses Eingreifen hat zwei Zielsetzungen: Es soll einerseits den Konflikt auflösen, andererseits den in den Konflikt verwickelten Kindern bei der (Weiter-) Entwicklung der oben aufgezählten Fähigkeiten behilflich sein.

Das Eingreifen muss daher von der Struktur her alle oben aufgezählten Entwicklungsaufgaben berücksichtigen.

Es muss die Impulskontrolle unterstützen und die Streitenden befähigen, eine gewisse Zeit lang auf eine scheinbar schnelle und von ihnen vorgestellte Lösung zu verzichten. Es muss weiterhin die Streitenden dabei

unterstützen, die eigene Sichtweise auf den Konflikt möglichst genau darzulegen und zu beschreiben und die eigenen Gefühle, die dabei aufgetaucht sind, genau nachzuempfinden und zu kommunizieren. Die eigenen Bedürfnisse müssen ohne die Angst, bewertet oder verurteilt zu werden zum Ausdruck gebracht werden können. Andererseits müssen die Streitenden dahin geführt werden, die Perspektive der anderen Partei zu verstehen, deren Gefühle nachzuempfinden und damit einen emotionalen wie rationalen Zugang zu den eigentlichen Bedürfnissen und Intentionen der anderen Partei zu bekommen. Wenn diese beiden Parteien bekannt sind, muss den Parteien eine methodische Hilfe gegeben werden, die eigene Kreativität bei der Suche nach Lösungen uneingeschränkt zum Einsatz zu bringen. Die gefundenen Möglichkeiten müssen aber wiederum auf ihre Alltagstauglichkeit und Umsetzbarkeit hin überprüft werden. Hierfür bietet das so genannte Mediationsverfahren eine sinnvolle Struktur.

Mediation ist eine Methode der Vermittlung im Konflikt, die im Gegensatz zu der Lösung von Konflikten „von oben“ – durch dominanzgeleitetes Eingreifen – das freie, selbstbestimmte Aushandeln von Lösungen zwischen Gleichberechtigten fördert. Dieses Verfahren fasst viele Einzelschritte zusammen, die in der Erziehung von guten Pädagogen und Psychologen, aber auch in der Politik von guten Diplomaten bereits gegangen wurden, um eine stabile Einigung zwischen Streitenden herbeizuführen:

Der Vermittler/die Vermittlerin hört sich das Anliegen aller am Streit Beteiligten an, unterstützt sie dabei, ihre Gefühle und Wünsche auszudrücken und hilft bei der Klärung ihrer eigentlichen Interessen. Die Streitenden erfahren auf diese Weise, welches die eigentlichen Probleme, Gefühle und Interessen der anderen Seite sind. Im geschützten Rahmen eines solchen Gespräches können sie Verständnis und neues Vertrauen zueinander entwickeln und daraufhin an einer gemeinsamen Lösung ihrer Probleme arbeiten.

Das Verfahren gliedert sich in sechs Phasen:

1. Phase: Einleitung
2. Phase: Klärung der Sichtweisen der beiden Streitparteien
3. Phase: Klärung der eigentlichen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche
4. Phase: Sammlung von Lösungsmöglichkeiten
5. Phase: Vereinbarung
6. Phase: Überprüfung

Vergleicht man die Phasen dieses Verfahrens mit den für eine gelingende Kooperation notwendigen Schritten, so erkennt man, dass es hier viele Übereinstimmungen gibt.

Die Schritte der Anbahnungsphase des kooperativen Spiels entsprechen ziemlich genau den Schritten, die in Phase 2 und 3 des Mediationsverfahrens zu gehen sind.

In der Phase 2 des Mediationsverfahrens soll jede Streitpartei ihre Sichtweise auf den Konflikt schildern, in Phase 3 wird sie aufgefordert werden, ihre eigentlichen Bedürfnisse zu äußern. Sie wird dabei sprachlich durch die Vermittlerin oder den Vermittler unterstützt. Dabei wird jeweils die andere Streitpartei die Chance haben, diese Bedürfnisse und Wünsche zunächst einmal anzuhören und wahrzunehmen und in den meisten Fällen ihr Bild von den vorgestellten Wünschen und Zielen der Gegenpartei zu korrigieren. Dadurch wird für beide Parteien eine neue Orientierungsgrundlage geschaffen.

Die durch das Entwicklungsalter nicht im ausreichenden Maße gegebene Impulskontrolle der beiden Streitparteien, die für diesen Prozess des gegenseitigen aktiven Zuhörens notwendig ist, wird durch die Regelsetzungen des Vermittlers oder der Vermittlerin ersetzt.

Die Vermittlerin macht sich selbst ein Bild von dem zugrunde liegenden Interessengegensatz und kommuniziert diesen an die Streitparteien zurück. Dies ermöglicht ihnen Klarheit in der Sache und unterstützt durch die Vorbilder in den Sprachmustern und den Formulierungen des Vermittlers oder der Vermittlerin wiederum die Sprachkompetenz.

Die Vermittlerin oder der Vermittler sorgt durch das Einhalten der Struktur des Verfahrens dafür, dass die Suche nach einer Lösung erst stattfindet, wenn die beiden Streitparteien untereinander über ihre Wünsche und Bedürfnisse orientiert sind. Sie unterstützt so die Fähigkeit zum Lösungsaufschub.

Sie initiiert durch ihr Vorgehen eine Kooperation, die die beiden Streitparteien zunehmend einbezieht – je nach dem Stand ihres Vertrauens zueinander, den sie beständig weiter aufbaut.

Handlungsschritte gelingender Kooperation	vorausgesetzte Fähigkeiten gelingender Kooperation
Anbahnungsphase	
Der/die Einzelne initiiert die Kooperation und wirbt einen Partner an, motiviert zu gemeinsamem Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • Umfeld sondieren • sich über die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele klar werden • Impulskontrolle • sich über die Bedürfnisse, Gefühle und Ziele des anderen klar werden • Interessengegensatz erkennen • Lösungsaufschub • Initiieren einer Kooperation

Die Schritte der Projektierungsphase und der Realisierungsphase gelingender Kooperation werden im Mediationsverfahren dadurch unterstützt, dass im Brainstorming (4. Phase des Mediationsverfahrens) von beiden Parteien Vorschläge zur Überwindung der Interessengegensätze gemacht werden, die die Intentionen, Bedürfnisse und Orientierungsgrundlagen der jeweils anderen Partei einbeziehen.

Die Vermittlerin ist dabei behilflich, dass sich beide Parteien in Ruhe die Vorschläge der Gegenpartei anhören können, und sorgt dafür, dass sie gegenseitig verstanden werden. In Phase 5 des Mediationsverfahrens unterstützt sie die Streitparteien dabei, die Vorschläge sowohl hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit als auch hinsichtlich ihrer Praktikabilität und moralischen und ethischen Vertretbarkeit hin zu bewerten. Sie entwickelt gemeinsam mit den beiden Streitparteien einen Konsens.

Handlungsschritte gelingender Kooperation	vorausgesetzte Fähigkeiten gelingender Kooperation
Projektierungsphase	
gemeinsame Ziele und Strategien werden abgestimmt	<ul style="list-style-type: none"> • Intentionen, Orientierungsgrundlagen und Bedürfnisse aller Parteien erkunden • eigene Vorschläge zur Überwindung der Interessengegensätze entwickeln und kommunizieren • Vorschläge des anderen entgegennehmen und verstehen • Vorschläge bewerten • Konsens entwickeln

In dem Vertrag, der in Phase 5 des Mediationsverfahrens aufgesetzt wird, sorgt die Vermittlerin dafür, dass das Handeln der beiden Parteien koordiniert wird.

In der Überprüfung (Phase 6 des Mediationsverfahrens) wird zwischen den beiden Streitparteien Konsens bei der Bewertung der vertraglich festgelegten und nun durchgeführten Handlungen hergestellt und gegebenenfalls nachverhandelt, falls mindestens eine der beiden Streitparteien nicht zufrieden mit dem Vertrag oder seiner Umsetzung ist.

Handlungsschritte gelingender Kooperation	vorausgesetzte Fähigkeiten gelingender Kooperation
Realisierungsphase	
Ziele werden verwirklicht	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Handeln mit dem des Partners koordinieren • Konsens bei der Bewertung vorangegangener Handlungen herstellen • Handlungsstrategien entsprechend neu aufgetretener Handlungsbedingungen nachverhandeln

3. Das Mediationsverfahren

3.1 Phase 1: Die Einleitungsphase

Kooperation von Streitenden – schon in diesen zwei Worten ist der Paradigmenwechsel ablesbar, den das Mediationsverfahren impliziert. Wenn zwei Streitende zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kommen, so kommen sie in der Regel nicht, um zu kooperieren. Sie sind es gewohnt, dass es in einem Streit darum gehen wird, wer Recht bekommt. Jede der beiden Parteien wird üblicherweise alles dafür tun, dass sie diejenige ist, die im Recht bleibt und als Siegerin aus der Auseinandersetzung hervorgeht. Dazu wird jede Partei schon im Vorfeld dafür sorgen, als Anklägerin in das Verfahren einsteigen zu können – und nicht als Beschuldigte. Als Anklägerin aber muss sie den anderen oder die andere anklagen und beschuldigen – und deren Anklagen und Beschuldigungen zurückweisen. **Jede Streitpartei** muss versuchen, dass der Grund für den Streit bei dem anderen gesucht wird, und darf es keinesfalls zulassen, dass er bei ihr selbst gefunden wird. Auf diese Weise haben Konfliktaustragungen, die diesem Muster folgen, die Tendenz, immer mehr Ereignisse aus der Vergangenheit einzubeziehen. Die Eskalationsspirale, die sich aus diesen Bedingungen ergibt, ist allbekannt.

Die Streitenden, die sich bewusst oder unbewusst auf dieses Muster einlassen, begeben sich damit automatisch auf der Ebene der Beziehung in die Konkurrenz miteinander. Sie können sich keinesfalls vertrauen.

In der Einleitungsphase muss die vermittelnde Person daher von Anfang an versuchen, diese Struktur zu durchbrechen und eine Basis des Vertrauens zu schaffen. Dies tut sie einerseits damit, dass sie gegenüber den Kindern klärt, dass ihre Rolle die einer neutralen Vermittlerin und nicht die eines Richters oder einer Richterin ist. Außerdem muss an die Stelle der Schuldorientierung und der Vergangenheitsorientierung eine Zukunfts- und Lösungsorientierung treten. Sie muss den Kindern diesen Weg weisen. Das geschieht etwa in einem solchen Satz:

„Wenn ihr beiden zusammen euer Problem lösen wollt, dann will ich euch gern dabei helfen. Ich werde aber nicht versuchen heraus zu finden, wer von euch beiden Schuld hat an dem Streit. Ich bin kein Detektiv, der Beweise sucht und auch kein Richter, der jemanden schuldig spricht. Ich bin für euch beide da und unterstütze euch dabei, dass ihr zueinander wieder das Vertrauen haben könnt, das ihr braucht, um zusammen über eine Lösung für euer Problem nachzudenken. Das bedeutet auch, dass ich zu keinem von euch beiden

halte. Ich höre euch beiden zu und unterstütze euch dabei, dass ihr miteinander über euer Problem reden könnt.“

Außerdem muss sie den Kindern die Verantwortung für ihren Konflikt und die Lösung übertragen:

„Nicht ich finde die Lösung für euer Problem. Ihr selber sollt eine Lösung finden, und zwar eine, mit der ihr beide zufrieden seid.“

Selbstbestimmung kann sich nur dann verwirklichen, wenn das Verfahren freiwillig ist, und so fragt die vermittelnde Person jetzt:

„Wollt ihr das so machen, wie ich es euch vorgeschlagen habe?“

Mit dieser Frage soll geklärt werden, ob die Streitenden sich von sich aus auf das Verfahren einlassen wollen. Keinesfalls sollen sie dazu gezwungen werden.

Wenn die Kinder zustimmen, ist es wichtig, diese Entscheidung auch positiv zu verstärken:

„Ich finde es sehr gut, dass ihr versuchen wollt, euren Streit gemeinsam zu klären!“

Dadurch wird die eigenverantwortliche Haltung der Kinder unterstützt, kooperative Ansätze werden gestärkt und sie erfahren die Achtung des Erwachsenen.

Die positive Verstärkung gibt den streitenden Kindern auch Kraft für die Anstrengung, die ihnen gleich bevorsteht. Die vermittelnde Person braucht für den weiteren Fortgang des Verfahrens noch die Bereitschaft der Streitenden, sich an zwei Regeln zu halten:

Basisregeln

- 1. Jede/r lässt den anderen/die andere ausreden.**
- 2. Keiner verletzt den anderen oder die andere – weder mit Worten noch mit Taten.**

Diese beiden Regeln sind notwendig, denn sie schützen die Streitparteien gegenseitig davor, in dem sensiblen Moment der Offenheit und der Selbstoffenbarung nicht vom andern verletzt, abgewertet oder gedemütigt zu werden. **Sie bewahren die Würde der einzelnen Streitparteien.**

Dies ist in der Konfliktsituation besonders wichtig, denn die Streitenden können in ihrer Not sehr wohl bereit sein, in das alte Muster zu fallen. Sie fangen an, den anderen herabzusetzen und die Würde des anderen zu missachten, um auf diesem Wege sich selber aufzuwerten.

Beide Regeln verlangen von den Kindern Impulskontrolle – in der Aufgeregtheit eines eskalierten Konfliktes eine besondere Schwierigkeit. Für diese Anstrengung ist positive Energie notwendig. Fühlen sich die Kinder angenommen und wertgeschätzt durch die positive Verstärkung, die ihnen die erwachsene Person gibt, werden sie sich ein Stück weit ihrer eigenen Würde bewusst. Auf die Dauer wird sie das befähigen, auch der anderen Streitpartei in Würde zu begegnen.

Die Würde eines Menschen liegt auch in dem Maß an Selbstbestimmtheit, das man ihm zugesteht. Insofern entsteht in dem Augenblick, in dem die erwachsene Person zwei Regeln von sich aus, also aus der Perspektive der Kinder von außen, setzt und den Fortgang des Verfahrens an die Einhaltung dieser Regeln bindet, eine sehr fragile Situation. Der Eigenverantwortlichkeit der Streitparteien in dem Verfahren, die noch erst zu entwickeln ist, die noch gar nicht wirklich ausgeprägt ist, steht wie eine Bedrohung die Fremdbestimmung durch die erwachsene Person gegenüber. Hier kann die Würde des Kindes in Frage gestellt sein durch Bevormundung, Belehrung, Vorverurteilung. Es könnte sich eine hierarchische Struktur in das Verfahren hineinschleichen, die seinen Zielen entgegengesetzt ist und sie konterkariert.

Die Würde der Kinder, die sich jetzt eigenverantwortlich auf den Weg der Klärung ihres Konfliktes begeben wollen, wird dadurch gewahrt, dass jedes der beiden einzeln zu jeder der beiden Regeln gefragt wird, ob es sich an die Regel halten will:

„Willst Du Dich an diese Regel halten?“

Es geht hierbei um das Wollen – nicht um das Können, denn darüber können sie keine Aussage machen. Das könnte auch ein Erwachsener nicht. In dem Moment, wo die andere Streitpartei ihre Sichtweise des Konfliktes schildert, wird die Toleranzfähigkeit der Streitpartei, die gerade zuhören muss, auf eine sehr harte Probe gestellt. Dabei geschieht es sowohl er-

wachsenen Streitenden (z. B. Ehepaaren) als auch Kindern, dass sie sich gegen eine als ungerecht empfundene Äußerung sofort verwahren möchten und – alle Willenserklärungen vergessend – der anderen Partei ins Wort fallen.

Aber eine Willenserklärung ist möglich. Mit der Willenserklärung der beiden Streitparteien entsteht eine Art Vertrag, der eine symmetrische Struktur zwischen den Streitparteien und der vermittelnden Person entstehen lässt, denn jeder kann diesen Vertrag aufkündigen.

Dabei kommt es besonders auf die Art und Weise an, in der gefragt wird. Steht hinter der Frage eine erwachsene Person, die sich ihrer eigenen Verhaltensweisen kritisch bewusst ist, die sie in einem eskalierten Konflikt zeigt, wird sie sich auch der Anstrengung bewusst sein, die es für die Kinder bedeutet, im Streit den anderen ausreden zu lassen und sich verletzender Worte zu enthalten. Verständnis zeigen, wenn die geforderte Selbstkontrolle nicht geleistet werden kann und Grenzen überschritten werden, gleichzeitig diese Grenzen selber garantieren und die Kindern unterstützen auf dem Weg zu mehr Selbstkontrolle bzw. Impulskontrolle – darauf kommt es in dieser Situation an.

Nicht förderlich ist es, wenn die erwachsene Person sich innerlich auf den Standpunkt stellt, den anderen ausreden zu lassen, sei eine Selbstverständlichkeit. Von diesem Standpunkt aus ist Wertschätzung für die Leistung der Kinder nicht möglich, aber auch kein annehmender Umgang damit, dass sie der Anforderung nicht in jeder Situation gewachsen sein könnten – und eben doch dazwischen reden. Für diesen Fall kündigen die Vermittler/innen ihre Unterstützung an:

*„Wenn ihr es einmal nicht schafft, die Regeln einzuhalten, dann er-
innere ich euch daran.“*

Der Hinweis auf die Regeln soll unterstützend wirken und nicht belehrend (oder sogar herabsetzend und beschämend): „Du hattest doch versprochen den anderen ausreden zu lassen.“

Schwierig ist es, wenn die Streitparteien herabsetzende Bemerkungen nicht unterdrücken können oder es vielleicht noch nicht einmal bemerken, dass sie die andere Partei verletzt haben. Wie damit zu verfahren ist, wird an anderer Stelle behandelt werden.

Eine Hilfe für den sensiblen Umgang mit der Rolle des Vermittlers oder der Vermittlerin ist es, sich verständnisvoll und liebevoll mit den eigenen Verhal-

tensweisen im Konflikt auseinander zu setzen. Die wirksamste Friedensarbeit und Konfliktprophylaxe fängt bei einem selbst an. Die folgenden beiden Übungen sollen hierbei eine Unterstützung sein.

Übung: Annehmender Umgang mit Konflikten

Nehmen Sie sich Zeit für sich, begeben Sie sich an einen ruhigen Ort, an dem Sie ungestört sind. Überlegen Sie sich eine Person, mit der Sie zurzeit oder in der Vergangenheit eine Auseinandersetzung/einen Streit haben oder hatten.



Schreiben Sie auf ein Blatt Papier drei Verhaltensweisen, die Sie an dieser Person am meisten gestört haben – oder noch stören.

Nun drehen Sie das Blatt bitte um. Auf der Rückseite notieren Sie, auf welche Verhaltensweisen in diesem Konflikt Sie bei sich selbst besonders stolz sind.

Nun schauen Sie sich Ihre Notizen auf der ersten Seite wieder an. Überprüfen Sie, was Sie notiert haben, auf folgende Hypothese hin:

Eine der Verhaltensweisen, die dort stehen, trifft auch auf mich zu.

Schreiben Sie Ihre Gedanken dazu auf.

Nun schauen Sie sich die Notizen auf der zweiten Seite an. Überprüfen Sie, was Sie geschrieben haben, auf folgende Hypothese hin:

Eine der Verhaltensweisen, die ich dort notiert habe, trifft auch auf meinen Streitpartner/meine Streitpartnerin zu.

Schreiben Sie Ihre Gedanken zu der Übung auf.

Leitende Fragen sind:

Wie ist es Ihnen zu Beginn der Übung gegangen? Gab es Widerstand gegen die Übung? Worauf bezog er sich?

.....
.....
.....
.....
.....

Wie war es für Sie, nach den negativen Eigenschaften Ihres Streitpartners/Ihrer Streitpartnerin gefragt zu werden?

.....
.....
.....
.....
.....

Wie war es für Sie, nach den eigenen positiven Eigenschaften gefragt zu werden?

.....
.....
.....
.....
.....

Wie war Ihre Reaktion auf die 1. Hypothese?

.....

.....

.....

.....

.....

Wie war Ihre Reaktion auf die 2. Hypothese?

.....

.....

.....

.....

.....

Was für Veränderungen haben sich für Sie nach der Durchführung der Übung in der Sicht auf Ihren Streitpartner/Ihre Streitpartnerin ergeben?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zum Schluss lesen Sie sich bitte noch einmal durch, was Sie an den Kindern, mit denen Sie einen Streit zu klären hatten, am meisten geärgert hat (siehe Eingangsübung in Abschnitt 2.4). Haben sich in Bezug auf die dort aufgeführten Punkte jetzt Änderungen ergeben? Wenn ja, welche?

.....

.....

.....

.....

.....

Nehmen Sie sich Zeit, sich über diese Übung mit jemandem in der Arbeitsgruppe auszutauschen, der sie ebenfalls durchgeführt hat.

Fazit:

In Phase 1 des Mediationsverfahrens müssen die Rollen der Beteiligten geklärt werden. Die Rollenklärung ist eine der Bedingungen, die in ihrer Gesamtheit den Rahmen für die konstruktive Konfliktbearbeitung bilden.

1. Die Rolle der Streitenden:

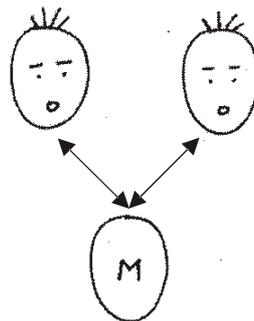
- **Sie handeln selbstbestimmt. Ihre Teilnahme am Verfahren ist freiwillig.**
- **Sie sind gleichberechtigte Partnerinnen in dem Verfahren.**
- **Sie sind verantwortlich für die Lösung und mitverantwortlich für die Einhaltung zweier Regeln, die vor den negativen Folgen mangelnder Impulskontrolle im Konflikt schützen.**

2. Die Rolle des Vermittlers oder der Vermittlerin:**Er oder sie**

- **unterstützt den Prozess der Vertrauensbildung und den Kommunikationsfluss zwischen den beiden Parteien,**
- **ist hauptverantwortlich für die Einhaltung der Regeln,**
- **strukturiert das Verfahren,**
- **ist allparteilich,**
- **ist nicht selber an einer bestimmten Lösung des Konfliktes interessiert = neutral in Bezug auf die Lösung.**

3.2 Phase 2 des Mediationsverfahrens

Bevor sich die Streitenden zum Finden einer Lösung **zusammensetzen**, müssen sie sich zunächst einmal **auseinander setzen**. Dies ist bei der Klärung des Konfliktes ganz wörtlich zu nehmen – und in der Sitzordnung auch ablesbar. Die beiden Streitparteien sollten der vermittelnden Person gegenüber sitzen, jedoch nicht eng nebeneinander, sondern in einem kleinen Abstand und etwa im rechten Winkel zueinander.



Sie werden nun durch die Vermittlerin/den Vermittler gefragt, wer beginnen will, den Konflikt aus der eigenen Sicht heraus zu erzählen. Wenn sich die Parteien nicht darüber einig werden können, wer beginnen soll, so entscheidet das Los. Dies wird besonders von kleinen Kindern sehr leicht akzeptiert. Es ist sehr einfach, eine Münze zu werfen.

Nun beginnt die erste Streitpartei zu erzählen. Die Vermittlerin/der Vermittler achtet darauf, dass hierbei keine verletzenden Bemerkungen fallen und erinnert gegebenenfalls freundlich an die Regeln. Sie hört aktiv zu – das bedeutet, dass sie sich eigener Bemerkungen und Kommentare enthält, sie zeigt durch ihre Körpersprache freundliche Zugewandtheit und fragt nach, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Ziel ist es für die vermittelnde Person, alles, was sachlich wichtig ist, um das Problem zu verstehen, heraus zu finden. Um sich sicher zu sein, dass sie die Sicht der Streitpartei richtig verstanden hat, gibt sie das Gehörte wieder, ohne es zu bewerten oder zu beurteilen.

Aus der Perspektive der Streitpartei, die jetzt erzählt, sieht der Prozess anders aus und hat auch andere Ziele. Dieses Kind möchte sich verstanden und angenommen wissen, möchte, dass die vermittelnde Person „seine Partei ergreift“, sich in seine Ängste, seine Wut, seine Enttäuschung hinein fühlt.

Das Gefühl, angenommen und verstanden zu werden, entsteht dadurch, dass die vermittelnde Person das Gehörte so genau wie möglich und ohne Bewertung wieder gibt. Dieser Effekt ist gefährdet, wenn die vermittelnde Person eigene Anteile in die Wiedergabe hineinmischt und so dem Gesagten eine andere Färbung gibt.

Die folgende Tabelle fasst die förderlichen Verhaltensweisen und die zu vermeidenden Verhaltensweisen beim aktiven Zuhören zusammen:

Hinweise zum aktiven Zuhören	
förderlich	zu vermeiden
Das Ziel des aktiven Zuhörens ist, dass Sie verstehen, worum es geht und wie der Schüler oder die Schülerin sich fühlt.	Interpretieren Sie das Gehörte nicht, geben Sie keine Ratschläge, keine Diagnosen, Versicherungen für Unterstützung ab. Enthalten Sie sich der Kritik.
Das Ziel für die Schülerin oder den Schüler ist es, dass er oder sie sich verstanden fühlt.	
Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf die Schülerin oder den Schüler, sie bleiben im Brennpunkt.	Sprechen Sie nicht über sich selbst, machen Sie keine Vorschläge, geben Sie keine Kommentare ab.
Widerholen Sie mit Ihren Worten Ihr Verständnis der Darstellung des Schülers oder der Schülerin.	Verändern Sie nicht die Themen.
Fragen Sie gegebenenfalls nach: Habe ich richtig verstanden: Du willst also sagen, dass ...; du meinst also, dass ...	Erwecken Sie nicht den Eindruck, Sie hätten verstanden, wenn das nicht der Fall ist.
Fassen Sie das Gesagte zum Schluss zusammen, bleiben Sie dabei so genau wie möglich. Bleiben Sie bei dem Gehörten, nehmen Sie Korrekturen und Ergänzungen durch die Schülerin oder den Schüler auf.	Das Gesagte wird nicht verändert oder einer Prüfung unterzogen.
Lassen Sie Schweigen im Gespräch zu.	Füllen Sie nicht jeden Leerraum mit Ihren Worten aus.

Wichtig ist nicht nur, dass die vermittelnde Person der Streitpartei gut zuhört, die erzählt, sie muss auch die andere Partei im Auge haben, denn deren Lage ist jetzt sehr angespannt.

Dieses Kind muss, wie verabredet, ohne dazwischen zu reden, mit anhören, dass die erste Streitpartei eine Version des Streites erzählt, die zu der eigenen nur teilweise passt und ihr in anderen Teilen entgegengesetzt ist. Dann hört es zudem auch noch, wie die Vermittlerin das wiederholt und spiegelt, was zu der eigenen Wahrheit so wenig passt. Das Kind beobachtet auch die Gestik und Mimik der vermittelnden Person und erlebt ebenfalls, dass sie der ersten Streitpartei Verständnis entgegen bringt. Das alles kann dazu führen, dass es sich zurückgesetzt fühlt, dass es Angst entwickelt, nicht verstanden und übervorteilt zu werden. In dieser Situation werden die verabredeten Regeln von der zweiten Streitpartei sehr häufig gebrochen.

Wenn die vermittelnde Person die zweite Partei jetzt an die Regeln zu erinnert, baut diese noch mehr an innerer Spannung auf. Die vertrauensvolle Beziehung zur vermittelnden Person ist an dieser Stelle stark gefährdet.

Die Vermittlerin, die sich in die Lage dieses Kindes hinein versetzen kann, wird die Gefühle, die dieses Kind durch seine Körpersprache zum Ausdruck bringt, beispielsweise so aufnehmen:

„Ich sehe, dass du sehr unruhig bist. Sicher ist es jetzt nicht leicht für dich anzuhören, dass deine Streitpartnerin die Sache ganz anders sieht als du. Aber du wirst auch gleich Gelegenheit bekommen, zu erzählen, wie der Streit für dich ausgesehen hat.“

Meist beruhigt sich die zweite Streitpartei, wenn sie merkt, dass ihre Spannung wahrgenommen wird.

Hat nun das erste Kind seine Sichtweise dargelegt und ist es mit der Wiedergabe durch den Vermittler oder die Vermittlerin einverstanden, so kann das zweite Kind erzählen. Es wird in der gleichen Weise behandelt, ihm wird aktiv zugehört, bei Unklarheiten wird nachgefragt und dann das Gehörte wiedergegeben. Wenn es mit der Wiedergabe ebenfalls einverstanden ist, so hat die vermittelnde Person nun die Aufgabe, das Problem, das zwischen den beiden Streitparteien besteht, zusammenzufassen. Hierbei geht es darum, die Unterschiedlichkeit der Positionen deutlich zu machen und die zu klärenden Streitpunkte aufzuzählen.

Am Ende der Phase 2 sollten in einer Liste alle zu bearbeitenden Streitpunkte der Parteien aufgeführt werden. Die Visualisierung dieser Agenda wird von den Streitparteien als hilfreich erlebt.

Konflikte lösen bedeutet zunächst, sich zu konfrontieren, **sich auseinander zu setzen** und sich in Gegensatz zu stellen. Wenn zu früh ein Ausgleich angestrebt wird, wird oberflächlich gesehene Harmonie hergestellt – aber eigentlich wird Offenheit unterdrückt.

Enthalten Sie sich jeder Tendenz zur Beschönigung des Konfliktes, spielen Sie nicht etwas herunter, was von den Kindern als sehr dramatisch erlebt wird. Die Kinder werden es als wohltuend erleben, dass Sie den Gegensatz, der zwischen ihnen herrscht, zum Ausdruck bringen ohne ihn als etwas Gefährliches anzusehen – sondern als eine Chance, etwas Neues zu entwickeln.

In einem abschließenden Satz sollte die vermittelnde Person noch einmal die Wertschätzung dafür zum Ausdruck bringen, dass dieses soeben definierte Problem die beiden Kinder hergeführt hat und beide das Problem auch klären wollen:

„Euer Problem ist . . . und ihr seid nun hier, um für diese Problem eine Lösung zu finde, mit der ihr beide in Zukunft gut leben könnt.“

Diese Sätze markieren die Beendigung der 2. Phase.

Fazit zu Phase 2

In Phase 2 der Mediation kommt es darauf an, dass sich einerseits die Vermittlerin oder der Vermittler eine genaue Kenntnis über den Sachverhalt/das Problem verschafft und andererseits eine Beziehung zu **beiden** Streitparteien aufbaut. Die Vermittlerin bewegt sich so zwischen den Welten der beiden Streitparteien, dass sie beide verstehen kann.

Indem sie über einen bestimmten Zeitraum den Schwerpunkt darauf legt, sich der einen, gerade sprechenden Partei zuzuwenden und sie zu verstehen, ist sie temporär parteilich. Wenn sie einer Partei zuhört, ist sie ganz bei ihr. Diese Zuwendung zu der einen Partei stellt für die jeweils andere Partei eine harte Belastungsprobe dar und damit auch für die Vermittlerin. Die Vermittlerin versteht beide Parteien – das ist, was **für beide Streitparteien nicht oder nur schwer verständlich** ist.

Diese klare parteiliche Orientierung ist aber dringend notwendig, um Phase 3 vorzubereiten. Es darf in der Mediation nicht zu früh – und vor allem nicht schon in Phase 2 – darum gehen, die Gemeinsamkeiten herauszustellen.

In Phase 2 tut es gut, die Unterschiedlichkeit der Parteien zu betonen und zum Zuge kommen zu lassen.

Leitende Fragen, die die Vermittlerin im Kopf haben sollte :

Was will hier jeder klären?

Was sind hier die Themen?

„Europäische Kultur liegt in der Einsicht, dass jede Seele nach ihrer eigenen Welt verlangt.“

(Zenta Maurina, aus dem Buch: Denn das Wagnis ist schön, Geschichte eines Lebens, 1953)

Übung: Problemzusammenfassung

Nehmen Sie Papier und Bleistift zur Hand. Nehmen Sie sich nochmal den Konflikt von Martin und Sandra vor (Übung zur Allparteilichkeit am Ende von Abschnitt 2.4). Erstellen Sie eine Wiedergabe von Martins Sichtweise und eine von Sandras Sichtweise auf den Streit, den sie miteinander haben. Fassen Sie das Problem zusammen.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

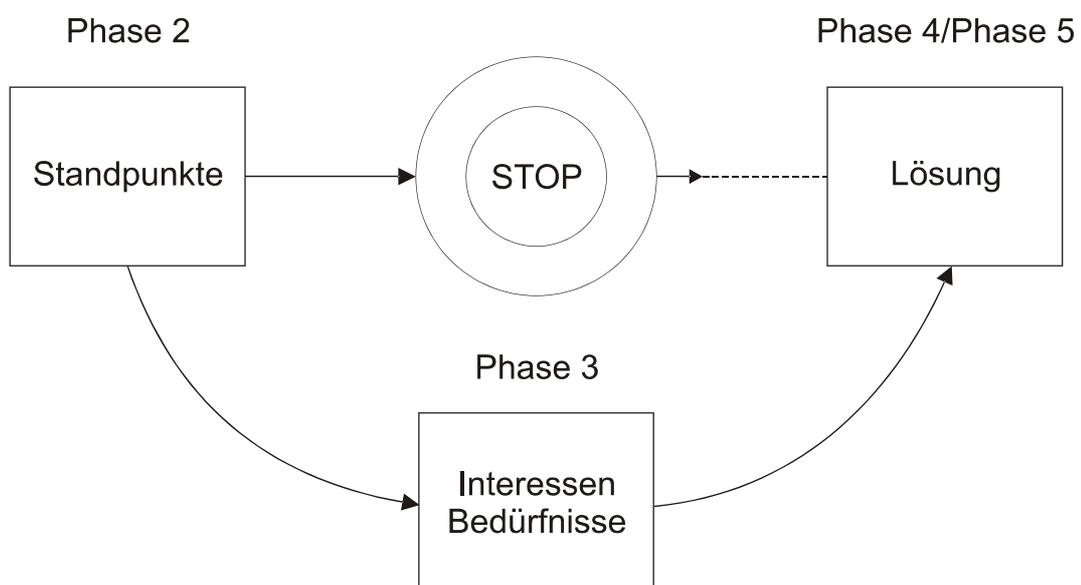
.....

3.3 Die 3. Phase der Mediation: Den Streitparteien eine positive Beziehungserfahrung ermöglichen

Am Ende der 2. Phase des Mediationsverfahrens befinden sich die streitenden Kinder oft in einer kritischen Lage. Sie haben die eigenen Sichtweise darlegen können, die fremde Sichtweise mitanhören müssen und sind sich mit Hilfe der Vermittlerin über die Streitpunkte und den Gegensatz ihrer Standpunkte, der sie in den Konflikt gebracht hat, klar geworden.

Unter der Oberfläche liegen ihre Bedürfnisse, die unerfüllt geblieben sind und in deren Verfolgung und Verwirklichung sie sich noch immer durch die andere Partei bedroht fühlen. Dadurch sind sie meist noch nicht in der Lage, sich in die andere Partei einzufühlen und zu verstehen, in welcher Weise sie selber die andere Partei an der Verwirklichung ihrer Interessen und Wünsche gehindert haben. Die Mediation kann deshalb von der Klärung der beiden Standpunkte nicht einfach weiter schreiten zur Lösung. Sie muss den Weg über die Wahrnehmung und Anerkennung der eigenen Gefühle und der dahinter liegenden Bedürfnisse gehen zur Wahrnehmung und Anerkennung der fremdem Gefühle und Bedürfnisse. Die Mediation muss mit den Streitparteien den Weg der Einfühlung gehen – in das eigene Ich und in das Ich der anderen Partei.

Konfliktklärung



Ihre eigenen Bedürfnisse können die Streitenden jedoch oftmals nicht einmal zum Ausdruck bringen, selbst dann nicht, wenn sie danach gefragt werden.

Zu groß ist die Angst, mit dieser Selbstoffenbarung etwas preiszugeben, was nicht der Norm entspricht – oder aus der Sicht des Kindes nicht dem entspricht, was die Erwachsenen von ihm erwarten.

Woher stammt diese Selbstoffenbarungsangst? Nach Friedemann Schulz von Thun ergibt sie sich als „*beinahe zwangläufige Folge des Zusammenstoßes zwischen kindlichem Individuum und Gesellschaft*“ (Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander Reden*, Band 1, Hamburg 1999, S. 101). Die Härte dieses Zusammenstoßes ist verschieden groß und die Verletzung ist sehr unterschiedlich, je nachdem, wie verständnisvoll und einfühlsam die erziehenden Erwachsenen mit den kindlichen Bedürfnissen umgegangen sind und noch umgehen und wie human die Umgebung ist.

Der Zusammenstoß hat nach Schulz von Thun zwei Teilaspekte:

1. Das Erleben des Gegensatzes zwischen kindlichem Sein und der gesellschaftlichen Norm

„Das Kind merkt sehr bald, dass ein Teil seiner Persönlichkeit unerlaubt und böse ist und findet guten Grund, dieses ungeliebte Ich zu verstecken. Dieser Vorgang der Verdrängung unerwünschter Teile der Person ist in der psychoanalytischen Literatur ausführlich beschrieben worden. (...) Meist sind es in erster Linie die Eltern, die durch Lohn und Strafe, durch Liebe und Liebesentzug diese Normen vermitteln und dem Kind die Angst vor seinem ungeliebten Ich beibringen. Diese Angst ist berechtigt, keineswegs neurotisch und führt zur Anpassung und zur Unterdrückung der ‚bösen‘ Anteile. In diesem Prozess werden die Eltern (und später die Nachbarn, Kindergärtner, Lehrer, Altersgenossen) zu einer Art Richter, vor deren Augen man zu bestehen hat, um Glück und Selbstwertgefühl zu erlangen. Und das Kind lernt, dass nur bestimmte Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen, die in ihm sind, den Beifall der Richter finden; andere sind ‚schlecht‘ und müssen unterdrückt und vor anderen verborgen werden.“ (a. a. O. S. 102)

Das Verbergen innerer Zustände ist aber nicht nur ein taktisches Manöver, vielen Menschen sind ihre eigenen Gefühle nicht mehr fühlbar, nicht mehr bewusst.

Das hat seinen Grund darin, dass sie in der Kindheit gehindert wurden, bestimmte Gefühle (Schmerz, Angst) zum Ausdruck zu bringen. Diese

Gefühle wurden dann als für andere unerwünscht identifiziert und von der eigenen Wahrnehmung abgespalten

Im Laufe der Zeit macht das Kind die Urteile seiner Richter zu den eigenen, es „verinnerlicht“ sie. Der Richter ist in ihm in Gestalt des Gewissens. Verbotene Gefühle und Handlungsimpulse brauchen zur Unterdrückung keinen Richter von außen mehr, sondern lösen automatisch Schuld- und Schamgefühle aus.

Dieser „innere Richter“ wird wiederum nach außen projiziert, in die Menschen hinein fantasiert, die in dem Kinde und später in dem Erwachsenen auf Grund ihres Verhaltens das Bild der alten Autoritäten wachrufen.

„Auf Grund der Angstbereitschaft, die wir seit unserer Kindheit in uns haben, reagieren wir auf jeden Menschen, der uns mit strafender oder vorwurfsvoller Gebärde gegenüber tritt, mit kurzer spontaner Angst. Der andere nimmt dabei – nicht objektiv, aber in unserer subjektiven Empfindung – vorübergehend den Charakter einer uns überlegenen Richterfigur an.“ (D. Duhm, *Angst im Kapitalismus*, Lambertsheim 1972, S. 22, zitiert nach Schulz von Thun, a. a. O. S. 104)

2. Das Erleben kindlicher Unzulänglichkeit

Nach Alfred Adler (*Menschenkenntnis*, Frankfurt/Main 1966, S.71) ist das grundlegende Erlebnis für das Kind das Erlebnis der eigenen Minderwertigkeit.

„Fasst man die Kleinheit und Unbeholfenheit des Kindes ins Auge, die so lange anhält und ihm den Eindruck vermittelt, dem Leben nur schwer gewachsen zu sein, dann muss man annehmen, dass am Beginn jedes seelischen Lebens ein mehr oder minder tiefes Minderwertigkeitsgefühl steht.“

Friedemann Schulz von Thun bemerkt hierzu: *„Unter günstigen Umständen (wenn das Kind sich erwünscht fühlt, seinen vollwertigen Platz in der Gemeinschaft findet und auf seinem Lebensweg ermutigt wird) baut sich rasch ein gesundes Selbstwertgefühl auf. Häufig sind aber die Erfahrungen in der Kindheit geeignet, das Minderwertigkeitsgefühl zu verstärken.“* (Friedemann Schulz von Thun, a. a. O. S. 105)

Beide Ursachen der Selbstoffenbarungsangst – die Erfahrung der eigenen Minderwertigkeit und die Erfahrung der Ablehnung bestimmter Teile des Ichs

werden in der Institution Schule immer dort negativ verstärkt, wo Schule die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung unterbetont und die Aufgabe der Auslese überbetont.

„Die Polarität Können-Nichtkönnen wird zum vorrangigen Urteilsschema in fast allen Lebensfragen, das Leben zu einem Ablauf von angsterregenden Bewährungssituationen . . . Damit vertieft das Leistungs- (und Konkurrenz-) Prinzip die Kluft zwischen den Menschen, verfeindet sie gegenseitig und legt auch in die besten Beziehungen einen Bodensatz von Neid und Missgunst.“ (Duhm, a. a. O. S. 50, zitiert nach Schulz von Thun a. a. O. S. 106)

Der Schüler sieht sich in einer solchen Atmosphäre tatsächlich umgeben von Richtern (Lehrern) und Rivalen (Mitschülerinnen), dies prägt seine Beziehungserfahrung. Auf diesem Boden entsteht auch die soziale Angst, die Angst, ausgegrenzt zu werden, nicht zur Gemeinschaft dazuzugehören (s. Abschnitt 1.4).

Die Hemmung, sich in einer solch belasteten Atmosphäre, wie sie eine Konfliktsituation darstellt, vertrauensvoll der anderen Streitpartei zu offenbaren, kommt also nicht von ungefähr. Auch wenn die Vermittlerin sich sehr bemüht hat, eine offene und entspannte Atmosphäre zu schaffen – die Beziehungserfahrungen von Rivalität und der Angst zu unterliegen, werden aus anderen Zusammenhängen auf die Situation in der Mediation übertragen. Es wird von den Streitparteien alles getan, um „negativ empfundene Anteile der eigenen Person“ zu verbergen oder zu tarnen.

Diese Hemmung kann aber überwunden werden. Dies ist eine wichtige Aufgabe der Vermittlerin. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist die positive Beziehungserfahrung, die die Vermittlerin den Streitenden ermöglicht. Diese Beziehungserfahrung machen die Streitparteien zunächst mit der vermittelnden Person, um sie sodann auf ihre gegenseitige Beziehung zu übertragen.

Gelingt es der Vermittlerin dies zu ermöglichen, so trägt sie zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, die sich als Streitparteien an sie gewendet haben, sehr viel Entscheidendes bei.

Zur Entwicklung eines starken, seiner selbst bewussten und seiner selbst gewissen Ich braucht es zunächst zumindest **ein Du, eine Beziehungsperson**, mit dem das Ich in einen Dialog eintritt, mit dem es kommuniziert und in dem es seine eigene Bedeutsamkeit, seine Wirksamkeit und seine Dazugehörigkeit erfährt.

Die Art der Beziehungserfahrung, die das Kind dabei macht, entscheidet über die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen eines starken Ich:

Über die Fähigkeit, sich selber mit seinen Gefühlen wahrzunehmen, über die Fähigkeit zur Empathie, über die Fähigkeit, Respekt vor sich selber und vor anderen zu empfinden, andere zu tolerieren und Grenzen zu spüren, aber auch sich selbst im Gegensatz zu einem anderen zu empfinden und gegen unzulässige Übergriffe Grenzen setzen zu können.

Dies wird vor allem durch Sprache vermittelt. Diese besondere Art der Sprache ist von Marshall Rosenberg in seinem Buch „Gewaltfreie Kommunikation“ eindrücklich beschrieben worden. „Aufrichtig und einfühlsam miteinander Sprechen“ lautet der Untertitel.

„Gewaltfreie Kommunikation“ oder auch „Einfühlsame Kommunikation“ bedeutet für Rosenberg ein Sprechen und Zuhören, bei dem wir mit uns selbst und anderen so in Kontakt kommen, dass unser natürliches Einfühlungsvermögen zum Ausdruck gebracht wird und sich entfalten kann.

Die gewaltfreie Kommunikation legt die Betonung auf intensives Zuhören **nach außen** und **nach innen**. Dazu gehört, sich auf die Klärung von Beobachtung, Gefühl und Bedürfnis zu konzentrieren, statt zu richten, zu diagnostizieren oder zu beurteilen.

Die Gewaltfreie Kommunikation ist eigentlich nichts weiter als eine Methode, die die Wahrnehmung trainiert, damit das Bewusstsein in eine Richtung arbeitet, die das Potential hat, Beziehungen aufzubauen, deren Basis Offenheit und Mitgefühl ist. Dann können Menschen das finden, was sie nach der Meinung von Marshall Rosenberg eigentlich suchen: *„einen Fluss zwischen dem eigenen Ich und dem Anderen, der auf gegenseitigem Geben von Herzen beruht.“* (Marshall B. Rosenberg: Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn 2002, S. 12 f.)

Bevor ich mich diesem Thema zuwende, möchte ich noch einmal darlegen, welche Aufgabe die Vermittlerin bewältigt, wenn sie den Streitparteien bei der Klärung ihrer Interessen und Bedürfnisse behilflich ist. Diese Leistung wird besonders deutlich, wenn man sie auf der Folie der Art von Kommunikation betrachtet, die dazu führt, dass Kinder und auch Erwachsene den Kontakt zu sich selbst verlieren. Diese Art der Kommunikation bezeichnet Marshall Rosenberg als lebensentfremdende Kommunikation.

3.3.1 Lebensentfremdende Kommunikation

Was geschieht genau, wenn ein Kind, wenn ein Erwachsener, wenn Sie oder ich die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren? Ich möchte Ihnen diese negative Variante eines Kommunikationsprozesses aufzeigen. Er beginnt mit dem Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse:

*Ich spüre mich. Ich spüre meine Bedürfnisse, meine Gefühle.
Ich möchte, dass meine Bedürfnisse
und Wünsche ernst genommen werden.*

Diese Bedürfnisse werden von meiner Umwelt im Allgemeinen nur wahrgenommen, wenn ich sie kommunizieren kann:

Ich drücke meine Bedürfnisse und Wünsche aus.

Eine negative Beziehungserfahrung entsteht nicht, wenn dieses Bedürfnis nicht erfüllt wird. Sie entsteht, wenn es als unwichtig abgelehnt, abgewertet oder ignoriert wird.

*Ich werde nicht verstanden.
Ich erfahre, dass eine (oder mehrere) andere Person nicht erkennt,
dass die geäußerten Bedürfnisse und Wünsche für mich wichtig sind.*

Findet diese Abwertung über einen längeren Zeitraum statt, beginnt das Individuum sich selbst in Frage zu stellen oder gar abzuwerten:

*Ich weiß nicht, ob meine Bedürfnisse
und Wünsche es wert sind, ernst genommen zu werden.
Bin ich etwas wert?*

Dies wirkt sich auch auf das Dazugehörigkeitsgefühl aus, es entsteht ein mangelndes Dazugehörigkeitsgefühl:

So, wie ich bin, bin ich hier nicht angenommen.

*Ich gehöre dazu,
wenn ich meine Bedürfnisse
und Gefühle nicht
ausdrücke.*

*Ich gehöre nicht dazu.
Ich muss meine Bedürfnisse
durchsetzen.*

Wird der eben beschriebene Prozess sehr häufig erlebt, so beginnt entweder die Abspaltung bestimmter Persönlichkeitsanteile oder das Individuum entscheidet sich dafür, sich ohne Rücksicht auf die Gemeinschaft durchzusetzen. Im ersten Fall wird folgender Prozess durchlaufen:

*Meine Gefühle und Bedürfnisse sind unpassend.
Ich will sie nicht mehr spüren.*

Kommunikation findet nicht mehr statt, teilweise wird sie, was diesen Anteil betrifft, verlernt.

Keine Kommunikation

Es verstärken sich negative Beziehungserfahrungen:

So, wie ich bin, werde ich nicht wahrgenommen.

und eine verstärkte Abwertung des Selbst:

Ich, so wie ich bin, bin nichts wert.

Ein Dazugehörigkeitsgefühl wird nur möglich in Bezug auf eine Gemeinschaft, deren Basis die nicht-ganzheitliche Persönlichkeit ist. Die halben „Plus-Menschen“, die Spiegelbilder der Außenwünsche, dürfen sich äußern und können überleben. Die andere Hälfte tragen die Individuen von der Wahrnehmung abgespalten mit sich herum. Diese Abspaltung wird in körperlichen Symptomen wie chronischen Muskelverspannungen, flachem Atem u. ä. merkbar. Insgesamt findet eine Außenorientierung statt.

*Wenn ich einen Teil von mir abtöte,
wenn ich „cool“ bin, gehöre ich hier dazu.
Alle sind „cool“.*

Ein praktisches Beispiel zeigt, wie die Entfremdung von Gefühlen durch ein Gegenüber, das auf lebensentfremdende Weise kommuniziert, aussehen kann:

Beispiel: Annika versteckt sich in der großen Pause in der Klasse, die Innenaufsicht führende Lehrerin findet sie. „Was machst Du hier?“ fragt die Lehrerin Annika.

„Ich möchte bitte im Klassenraum bleiben, mir ist kalt“; antwortet Annika.

„Dir ist nicht kalt, draußen sind es heute zehn Grad!“ antwortet die Lehrerin mit Empörung in der Stimme.



Die negative Beziehungserfahrung entsteht für Annika nicht automatisch dadurch, die geäußerte Bitte nicht erfüllt wird. Sie entsteht, weil durch die lebensentfremdende Kommunikation die Wahrnehmung der Wirklichkeit und die Wahrnehmung der Gefühle des Kindes in Frage gestellt werden. „Das du frierst, dass stimmt nicht!“ sagt die Lehrerin dem Kind.

Die Wirkung des zugrunde liegende Kommunikationsmusters wird von Paul Watzlawick in dem in Buch „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ beschrieben:

„Wer für seine Wirklichkeitswahrnehmungen oder für die Art und Weise, wie er sich selbst sieht, von für ihn lebenswichtigen anderen Menschen getadelt wird (zum Beispiel ein Kind von seinen Eltern), wird schließlich dazu neigen, seinen Sinnen zu misstrauen.“ (Paul Watzlawick, Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 2005, S. 29)

„Der Wahrnehmung der Wirklichkeit des eigenen Lebens, der eigenen Empfindungen, wird Gewalt angetan, wenn sie von anderen verurteilt, diagnostiziert und in Schulblenden gesteckt werden. Zu dieser Welt der

Urteile gehört eine Sprache, reich an Worten, die Menschen und ihre Handlungen abstempelt und voneinander trennt. Wenn wir diese Sprache sprechen, verurteilen wir andere und ihr Verhalten, während wir damit beschäftigt sind, wer gut und böse ist, normal, unnormal, verantwortlich, gescheit, ignorant usw.“ (Marshall Rosenberg, a. a. O. S. 31)

Marshall Rosenberg zählt fünf verschiedene Arten auf, in denen diese lebensentfremdende, gewalttätige Wirkung von Kommunikation hervorgerufen wird:

Art der lebensentfremdeten Kommunikation	Reaktion der Lehrerin im Beispiel
1. Moralische Urteile	„Es ist unglaublich, dass du dich nicht an die Pausenordnung hältst.“
2. Forderungen statt Wünsche	„Du gehst jetzt sofort hinaus!“
3. Verantwortung leugnen	„Ihr müsst alle raus, so lautet nun mal die Pausenordnung!“
4. Vergleiche anstellen	„Andere frieren doch auch nicht!“
5. Diagnosen abgeben	„Dir ist überhaupt nicht kalt.“

Im zum Streit eskalierten Konflikt benutzen die Streitparteien häufig Kommunikationsformen, die den jeweiligen Streitpartnern verunsichern – ob bewusst, oder weil es sich als Automatismus in unserer Kultur eingeschlichen hat. Auch Kinder zeigen bereits diese Sprachmuster. Die folgende Übung soll Ihnen dabei behilflich sein, sich für diese Muster zu sensibilisieren.

Lesen Sie sich noch einmal den Streit in der Bauecke durch, der im Abschnitt 2.2 beschrieben ist. Ordnen sie die Äußerungen der Kinder in diesem Streit in die folgende Tabelle 1 ein:



Tabelle 1	
1. Moralische Urteile	
2. Forderungen statt Wünsche	
3. Verantwortung leugnen	
4. Vergleiche anstellen	
5. Diagnosen abgeben	

Sammeln Sie über eine Woche hinweg entsprechende Äußerungen in Ihrer Klasse. Notieren Sie sie in Tabelle 2.

Tabelle 2	
1. Moralische Urteile	
2. Forderungen statt Wünsche	
3. Verantwortung leugnen	
4. Vergleiche anstellen	
5. Diagnosen abgeben	

Um die historische Entwicklung im Verhältnis von Erziehung und Gewalt darzustellen, wird im Folgenden ein Exkurs zu diesem Zusammenhang eingeschoben.

Kleiner Exkurs in die Geschichte der Erziehung

Der Begriff der Erziehung gewinnt erst in der Neuzeit die heute vorherrschende Bedeutung, dass am werdenden Menschen in der Weise gehandelt wird, dass er sich zum **mündigen Bürger** bildet. In der vorbürgerlichen, der vorindustriellen Gesellschaft und noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein wurden Kinder **für ihren Arbeitseinsatz im Handwerk und in der Landwirtschaft erzogen**, bereits 7–8jährige verbrachten „Lehrjahre“ in anderen Haushalten. Die Zeit der Kindheit und Jugend war von den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses geprägt. Erziehung hatte sehr viel mit Zucht, mit einem Prozess der Unterwerfung zu tun.

Ein wichtiges Erziehungsmittel war die Strafe, die körperliche Züchtigung. Am Erziehungsbegriff haftete also die Gewalt.

Das Züchtigungsrecht des Vaters gegenüber den Kindern blieb durch die gesamte Zeit der Aufklärung hindurch bis in das 20. Jahrhundert hinein erhalten.

In Deutschland wird erst im Jahr 1960 in das Jugendarbeitsschutzgesetz ein ausdrückliches Züchtigungsverbot gegenüber Kindern und Jugendlichen im Lehr- und Ausbildungsverhältnis aufgenommen. Parallel dazu wurde das Schlagen von Kindern durch die Lehrkräfte in der Schule verboten. Dies betrifft aber immer noch nicht das Züchtigungsverbot der Eltern. 1980 endlich wird folgende Vorschrift in das BGB aufgenommen: „In der Eltern-Kind-Beziehung ist die Menschenwürde zu achten und die freie Entfaltung der Persönlichkeit aller Familienmitglieder zu ermöglichen. Gewalt darf nicht angewendet werden.“

Erst in unserem Jahrtausend, am 07.07.2000 beschließt der Bundestag das „Recht auf gewaltfreie Erziehung“. In § 1631 Abs. 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches heißt es jetzt: „Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“.

Indem in der bürgerlichen, erst recht in der industriellen Gesellschaft das Aufwachsen der Jugend immer stärker aus dem Arbeitsprozess ausgegliedert wird, wandeln sich aber nicht nur die Erziehungsmittel und wenden sich von der Gewalt ab, sondern auch die Ziele. Die Erziehung selbst und auch der Begriff davon werden immer stärker problematisiert, und zugleich erweitert sich auch der Horizont, in dem Erziehung verstanden und vollzogen werden muss.

In der Neuzeit wird es wichtig, dem jungen Menschen mit Hilfe der Erziehung zu sich selbst, zur **entwickelten Identität mit sich und seiner Welt** zu verhelfen, seine Persönlichkeit auszubilden.

Indem sich die Erkenntnis immer mehr in der Praxis durchsetzt, dass Gewaltfreiheit sowohl als Mittel als auch als Ziel von Erziehung anzusehen ist, beginnt erst die Diskussion darüber, wie man diejenigen unterstützen kann, die sich ohne Gewalt in vielen Erziehungssituationen, vor allem in Konfliktsituationen mit und zwischen Kindern, hilflos fühlen. Die Erziehung musste sich auch in unserem Lande erst von einer Jahrhunderte und Jahrtausende alten Tradition der Gewaltanwendung als legitimes Mittel befreien.

3.3.2 Einfühlsame (gewaltfreie) Kommunikation

Einfühlsame Kommunikation ermöglicht eine positive Beziehungserfahrung. Außerdem hilft sie dem Individuum, sich zur entwickelten Identität mit sich und seiner Welt zu verhelfen, seine Persönlichkeit auszubilden.

Schritt 1. Das Individuum nimmt seine Bedürfnisse wahr:

*Ich spüre mich. Ich spüre meine Bedürfnisse, meine Gefühle.
Ich möchte, dass meine Bedürfnisse und Wünsche
ernst genommen werden.*

Schritt 2. Das Individuum kommuniziert die Bedürfnisse an die Umwelt:

Ich drücke meine Bedürfnisse und Wünsche aus.

Schritt 3. Das Individuum macht eine positive Beziehungserfahrung:

*Ich werde verstanden.
Ich erfahre, dass eine andere Person erkennt,
dass die geäußerten Bedürfnisse und Wünsche für mich wichtig sind.
Ich bin der anderen Person etwas wert.*

Schritt 4. Das Selbstwertgefühl wird gestärkt:

*Meine Bedürfnisse und Wünsche sind ernst zu nehmen.
Ich bin etwas wert.*

Schritt 5. Ebenso wird das Dazugehörigkeitsgefühl gestärkt:

*So, wie ich bin, bin ich hier angenommen.
Ich gehöre dazu.
Ich kann auch andere annehmen.
Ich kann ihre Gefühle und Bedürfnisse spüren und ernst nehmen.*

Im Streit sind die Parteien durch eine (gegenseitige) negative Beziehungserfahrung in einen Prozess hinein geraten, der es ihnen nicht mehr ermöglicht, in Kontakt mit sich selbst und der anderen Partei zu sein. Ihre Eigenwahrnehmung und ihre Fremdwahrnehmung verengen sich.

Daraus entwickelt sich im eskalierenden Konflikt eine lebensentfremdende Art zu kommunizieren. Die andere Partei wird beschuldigt und verurteilt, es

werden Forderungen erhoben, die eigene Verantwortung für den Konflikt wird abgestritten.

In dieser Kommunikation verbergen sich, obwohl sie oft so aggressiv daher kommt, dennoch die eigentlichen Wünsche der Streitparteien, die sie nicht mehr wahrnehmen und nicht direkt äußern können. Der Vermittlerin kommt daher die Aufgabe zu, den in dieser Weise kommunizierenden Streitparteien behilflich zu sein, den Weg der Entfremdung von den eigenen Bedürfnissen zu verlassen und den Weg der Einfühlung – zunächst in die eigene Person – zu beschreiten. Von der Beschreibung der Sachlage geht der Weg zur Erforschung der Gefühle hin zur Erkundung der Bedürfnisse.

Beispiel: **Wiedergabe einer real stattgefundenen Mediation (Ausschnitt aus Phase 3)**

Max sagt in der Mediation: „Felix schreit immer so rum!“

(Dieser Satz enthält eine Verurteilung.)

Felix wird unruhig.

Mediatorin fragt nach: „Immer?“ um anzuregen, dass die Verurteilung in die Beschreibung einer Beobachtung umgewandelt wird.

Max: „Nein. Nicht immer. Aber wenn er nicht will. Wenn er mir nicht helfen will.“

Mediatorin spiegelt und verstärkt damit die beschreibende Aussage: „Also, ich verstehe jetzt, dass du es so erlebst, dass Felix, wenn er dir sagen möchte, dass er dir nicht helfen will, dabei schreit.“

Max: „Ja“.

Mediatorin: „Und wie geht es Dir damit?“

Max: „Das ist blöd!“

(Dieser Satz stellt wiederum eine Verurteilung dar.)

Mediatorin beobachtet Felix, der auf diese Antwort hin noch unruhiger wird.

Mediatorin: „Ich höre, dass es dir nicht gefällt.“

(Umwandlung der Verurteilung in eine Selbstaussage. Die Verantwortung für die Reaktion ist jetzt bei Max.)

„Ich wollte aber gern wissen, wie es dir dann geht. Wie fühlst du dich?“

Auf diese Äußerung der Mediatorin hin wird Felix ruhiger.

Max: „Mir läuft es ganz kalt den Rücken runter. Und es tut mir im Ohr weh.“



Felix richtet sich etwas auf und schaut aufmerksam.

Mediatorin spiegelt: „Dir läuft es kalt den Rücken herunter und dir tut das Schreien im Ohr weh.“

Max: „Ja.“

Mediatorin erkundet die Hintergründe: „War das mit den Ohrenscherzen schon immer so?“

Max: „Als ich letzte Woche gefehlt habe, habe ich eine Mittelohrentzündung gehabt.“

Mediatorin spiegelt: „Als du letzte Woche krank warst, hast du eine Mittelohrentzündung gehabt.“

Max (fühlt sich angenommen und kann mehr erzählen): „Ja. Und viel verpasst. In Mathe. Und wenn ich jetzt Felix frage, ob er mir hilft, dann schreit er gleich.“

Mediatorin (erforscht die Bedürfnisse): „Kannst du mir sagen, was du dir von Felix wünschst?“

Max: „Ich wünsch mir, dass er mich erst einmal ausreden lässt. Und dass er leiser spricht, wenn er mir nicht helfen will.“

Mediatorin (erforscht weiterhin das Gefühl von Max): „Du warst also verärgert, weil Felix dich gar nicht erst angehört hat?“

Max: „Nein. Ich war traurig. Richtig traurig.“

Mediatorin: „Warum, Max?“

Max: „Weil ich ihm erzählen wollte, wie sehr mir die Mittelohrentzündung weh getan hat.“

Mediatorin (fasst zusammen, um die gesamte Aussage zu strukturieren und im Gedächtnis von Max zu verankern): „Du warst letzte Woche krank und hattest Mittelohrentzündung. Seitdem tut Dein Ohr weh, wenn jemand laut schreit. Du hast viel verpasst und verstehst jetzt im Unterricht in Mathe nicht mehr alles. Deshalb fragst du jetzt öfter Felix, ob er dir in Mathe hilft. Er lässt dich nicht zu Ende sprechen und schreit. Darüber bist du traurig, weil du ihm gern erzählt hättest, wie es dir ging, als du krank warst.“

Max: „Ja.“

Mediatorin (stellt den direkten kommunikativen Kontakt her): „Kannst du das Felix einmal selbst sagen?“

Max (dreht sich zu Felix): „Du Felix, ich möchte gern, dass du mir in Mathe etwas hilfst, weil ich letzte Woche so viel verpasst habe. Ich verstehe jetzt nicht mehr, was ich machen soll. Aber eigentlich wollte ich dir gern mal erzählen, wie weh diese Mittelohrentzündung tut.“

Damit du mich verstehen kannst. Ich wünsch mir auch, dass du mit mir leise sprichst. Sonst bekomme ich wieder Ohrenschmerzen.“

Die Vermittlerin wendet sich zunächst der einen Partei (= Partei A) zu. Wenn deren eigentliche Wünsche von der Vermittlerin aufgespürt werden, spiegelt sie sie an Partei A zurück. Hierbei geschieht dreierlei:

1. Die Streitpartei A macht die Erfahrung: „Ich werde hier verstanden und angenommen“ – unter Umständen erfährt sie sogar, dass sie von der Vermittlerin besser verstanden wird, als sie selbst sich verstehen kann. Auf der Basis dieser positiven Beziehungserfahrung wird das Selbstwertgefühl gestärkt. („Meine Bedürfnisse und Gefühle sind etwas wert“). Sie muss nicht mehr Angst um ihre Position haben („Ich will nicht als Verlierer hier heraus gehen! Ich will nicht als Schuldige erscheinen!“). Daher muss sie nun nicht mehr die andere Streitpartei abwerten, um sich selbst aufzuwerten. Die Aufmerksamkeit ist nicht mehr darauf gerichtet, Schwächen und Schuldindizes bei der Partei B auszumachen. Damit wird in diese Prozesse nicht mehr so viel Energie investiert. Sie wird frei und kann an anderer Stelle eingesetzt werden:

2. Die Vermittlerin übernimmt mit der Wiedergabe der Wünsche gleichzeitig für die Streitpartei A das, was ihr selbst nicht mehr gelingt: die Kommunikation der Wünsche. Partei B hört unter Umständen zum ersten Mal, was Partei A eigentlich wirklich will.

3. Die Streitpartei A kann von nun an der Streitpartei B aufmerksamer zuhören und die Wahrnehmung auf die eigentlichen Bedürfnisse der Streitpartei B richten.

Beispiel: Die Vermittlerin wiederholt jetzt den Prozess mit Partei B, und A kann mit einer erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit dem Anliegen von B zuhören.

Mediatorin (würdigt die Leistung von Felix und stärkt damit seine Impulskontrolle): „Felix, du hast jetzt die ganze Zeit Max erzählen lassen und ihm zugehört, ohne ihn zu unterbrechen. Das war bestimmt nicht so leicht.“

Felix fühlt sich mit seiner Leistung wahrgenommen und wertgeschätzt. Er lächelt.

Mediatorin: „Jetzt erzählst du aus deiner Sicht.“

Felix: „Max nervt immer.“ (Dieser Satz enthält eine Verurteilung. Max wird unruhig.)

Mediatorin (erinnert an die Regeln): „Du hast vorhin versprochen, in diesem Gespräch dem Max zuzuhören und ihn ausreden zu lassen. Das hast du gut



hinbekommen. Außerdem hast du versprochen, ihn nicht zu verletzen. Kannst du vielleicht das, was du sagen möchtest, so ausdrücken, dass es Max nicht kränkt?“

Max sitzt wieder ruhig.

Felix: „Er stört mich. Er fragt immer so viel. Als er nicht da war, konnte ich viel besser aufpassen.“

(Diese Aussagen geben Max die Schuld.)

Max schaut erwartungsvoll auf die Mediatorin.

Mediatorin (hört auf den Wunsch, der in Felix Worten enthalten ist): „Du möchtest gern ungestört aufpassen?“

Felix (fühlt sich angenommen): „Ja. Und das Fragen stört mich.“

Mediatorin (möchte das Gefühl ergründen): „Wie geht es dir denn, wenn du aufpassen willst und Max fragt dich etwas?“

Felix: „Ich werde ganz kribbelig, weil ich ihm das schon so oft gesagt habe, dass er nicht reden soll!“

Mediatorin (spiegelt das Gefühl): „Du wirst kribbelig.“

Felix (fühlt sich angenommen und kann mehr erzählen): „Er kommt dann immer so dicht an mich ran und will in mein Heft gucken. Dann werde ich kribbelig.“

Mediatorin (erforscht das Bedürfnis): „Was möchtest du denn?“

Felix: „Er soll auf seinem Platz bleiben und mich nur etwas fragen, wenn wir selber arbeiten sollen. Nicht, wenn die Lehrerin redet.“

Mediatorin (fasst zusammen): „Felix, du möchtest gern aufpassen, wenn die Lehrerin etwas erklärt. Max fragt dich dann öfter etwas und rutscht dabei so dicht an dich heran. Das magst du nicht. Du wirst dann ganz kribbelig. Du wünschst dir, dass er dich nur fragt, wenn die Lehrerin nichts mehr erklärt und dass er dabei auf seinem Platz bleibt.“

Felix: „Ja.“

Mediatorin: „Kannst du ihm das einmal selber sagen?“

Felix: „Max, du sollst mich nichts fragen, wenn die Lehrerin etwas erklärt. Und du sollst auf deinem Platz bleiben und nicht so an mich heranrutschen.“ (Diese Formulierung ist eine Forderung.)

Max rutscht auf dem Stuhl ein wenig nach hinten.

Mediatorin (spiegelt ihre eigenen Empfindungen): „Felix, wenn ich das höre, möchte ich nur widerwillig das tun, was du sagst, weil es wie ein Befehl klingt. Mir würde es leichter fallen, wenn du mich bitten würdest.“

Felix: „Bitte, Max, kannst du warten, bis die Lehrerin fertig erklärt hat, und mich dann erst etwas fragen? Und nicht so dicht an mich ranrutschen?“

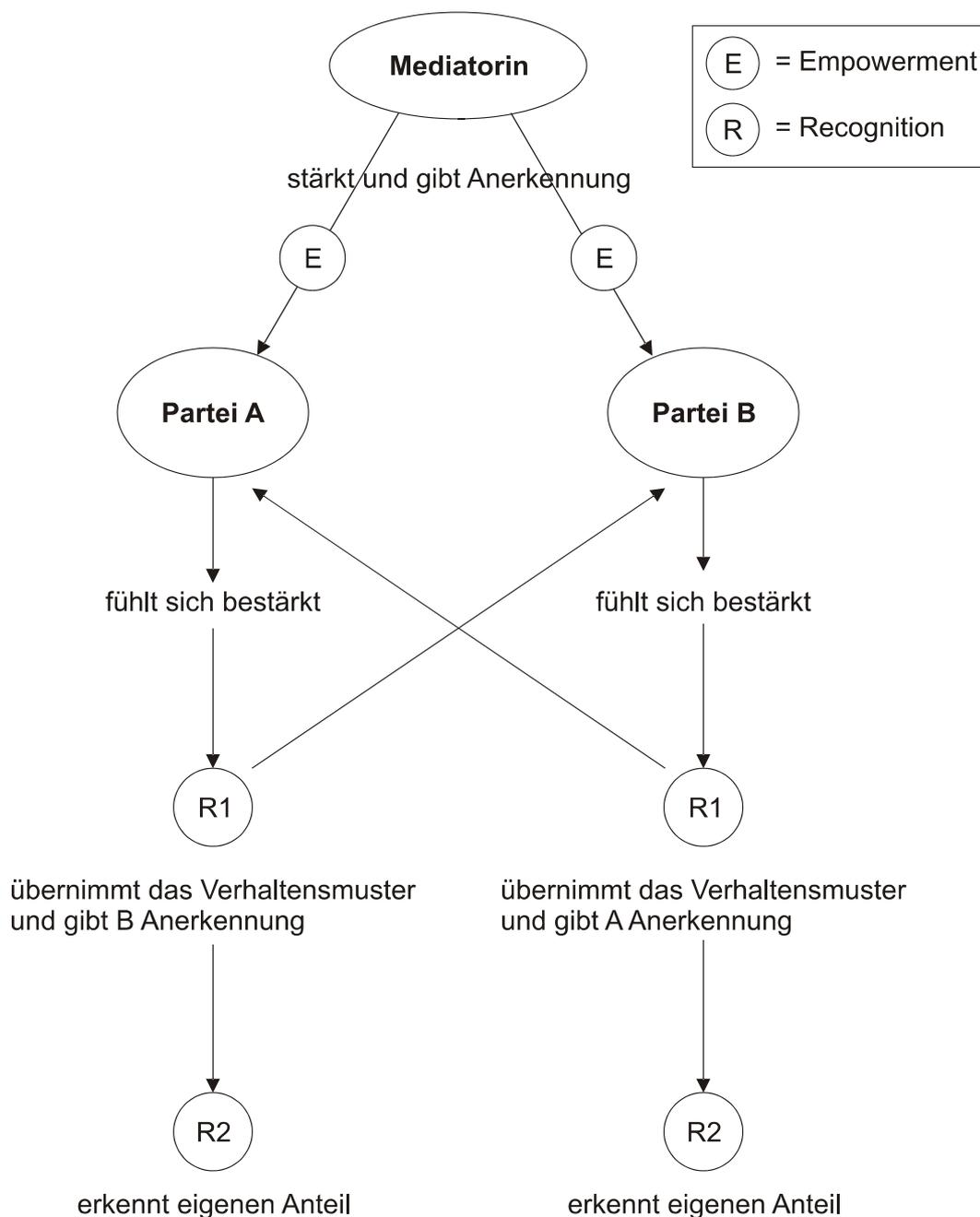
Max (reagiert sofort, indem er sich vorbeugt): „Ja, wenn ich dich dann auch wirklich etwas fragen kann!“

3.3.3 Empowerment und Recognition

Indem die Mediatorin beiden Streitparteien eine Aufwertung ihrer Person vermittelt, setzt sie positive Energien frei. Dieser Prozess wird „Empowerment“ genannt. Diese Energien können von beiden eingesetzt werden, um das eigenen Handeln zu reflektieren. Dieser Prozess wird „Recognition“ genannt.

Indem beide ihre eigenen Anteile am Konflikt erkennen, werden sie in die Lage versetzt sich in die jeweils andere Person einzufühlen.

Die folgende Grafik soll diesen Zusammenhang verdeutlichen.



Die Streitparteien treten aus ihrer gegenseitigen Abwertung heraus und können sich gegenseitig aufwerten. Dabei geht die Mediatorin/der Mediator ihnen durch ihren wertschätzenden Umgang voran (Empowerment = E). Wenn die Mediatorin ihnen Wertschätzung entgegen bringen kann, überträgt sich dies auf die Streitparteien. Dieser Part wird „Recognition 1“ = R1 genannt. Aus ihrer gegenseitigen Wertschätzung erwächst die Kraft, die sie brauchen, um sich über die eigenen Anteile im Streit klar zu werden. Dieser Part wird hier „Recognition 2“ = R2 genannt.

3.3.4 Die Struktur der Ich-Botschaft als zentrales Element einfühlsamen Kommunizierens

Nach welchem Prinzip strukturiert die Vermittlerin ihre Interventionen in der Phase 3 der Mediation? Was macht es ihr möglich, selbst unter der Bedingung, dass sich die Streitparteien gegenseitig angegriffen und verletzt fühlen, durch ihr Eingreifen einfühlsam in Kontakt mit beiden Streitparteien zu bleiben und auch deren Kommunikation untereinander herzustellen?

Sie bringt die Streitparteien dazu, die Verantwortung für ihre eigenen Gefühle zu übernehmen. Dies geschieht durch einen Prozess des Nachfragens und Klärens, des Beleuchtens und des Verstärkens.

Diesen Prozess können Sie als die Vermittlerin nur steuern, wenn Sie für sich erfahren haben, was es bedeutet, sich bei verbalen Angriffen auf die eigene Person und bei Verletzungen nicht in eine Eskalationsspirale von Angriff und Gegenangriff hineintreiben zu lassen – sondern in Kontakt mit sich selbst zu bleiben, zu den eigenen Gefühlen zu stehen und die Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen.

Es bedeutet, das, was andere sagen oder tun, nicht als die Ursache, sondern als einen Auslöser für die eigenen Gefühle sehen zu können:

„Gefühle entstehen aus den jeweiligen Bedürfnissen und Erwartungen an die aktuelle Situation.“ (Marshall Rosenberg, a. a. O. S. 63)

Als Konsequenz für den Begründungszusammenhang, in den ich als Streitpartei das Entstehen meiner Gefühle stelle, heißt dies:

Mein Gegenüber wird umso mehr Verständnis aufbringen können, **je klarer ich meine Gefühle mit meinen Bedürfnissen begründe.**

Dies geschieht in folgendem Beispiel:

Beispiel: „Als du gestern Abend so spät nach Hause gekommen bist, war ich enttäuscht, denn ich wollte gern noch etwas Wichtiges mit dir besprechen.“

Mit diesem Satz übernehme ich die Verantwortung für mich selbst und zeige dem anderen, was sich in meinem Inneren abspielt. Indem ich mich so öffne, ermögliche ich dem anderen, sich in mich hinein zu fühlen. Ich zwinge ihn nicht und lasse ihm die Chance, sich frei zu entscheiden, ob er dies tun möchte. Ich stelle mich damit weder über noch unter meinen Streitpartner, sondern neben ihn.



Schwierig wird die Situation dann, **wenn ich die Verantwortung für meine Gefühle an den anderen weitergebe und ihm die Schuld zuschiebe:**

Beispiel: „Du hast mich enttäuscht, weil du gestern Abend so spät nach Hause gekommen bist.“

Mit dieser Äußerung wird versucht, den anderen durch Schuldgefühle zu motivieren.

Damit stelle ich mich über meinen Streitpartner.

„Wenn wir unsere Bedürfnisse indirekt durch Bewertungen, Interpretationen und Vorstellungen ausdrücken, werden andere höchstwahrscheinlich Kritik heraus hören. Und wenn Menschen etwas hören, das auch nur entfernt nach Kritik klingt, dann neigen sie dazu, ihre Energie in die Verteidigung oder in einen Gegenangriff zu stecken. Wünschen wir uns eine einfühlsame Reaktion, dann sabotieren wir diesen Wunsch, wenn wir unsere Bedürfnisse als Interpretationen und Verhaltensdiagnosen der anderen zum Ausdruck bringen. Je besser es uns jedoch gelingt, unsere Gefühle direkt mit unseren eigenen Bedürfnissen zu verknüpfen, desto einfacher ist es für andere, einfühlsam auf unsere Bedürfnisse zu reagieren.“ (Marshall Rosenberg, a. a. O. S. 67)

Das bedeutet, dass die Fähigkeit, mit mir selbst in Kontakt zu bleiben auch die Möglichkeit des Gegenübers begründet, mit mir in Kontakt zu bleiben.

Für diesen Prozess der einfühlsamen Kontaktaufnahme ist die Struktur der Ich-Botschaft hilfreich, die Thomas Gordon in seinem Buch „Familienkonferenz“ beschrieben hat.

Ich-Botschaften tragen dazu bei, Spannungen in einem Konflikt abzubauen und ermöglichen somit eher eine friedliche Lösung.

Vier Gründe, die für die Anwendung von Ich-Botschaften sprechen:

1. Sie fördern die Bereitschaft, sich zu ändern.
2. Sie erhalten kaum ein negatives Urteil über den Konfliktpartner.
3. Sie ermöglichen die Aufrechterhaltung der Beziehung zwischen den Beteiligten.
4. Sie rufen beim Angeredeten weniger Abwehr hervor.



Die vier Teile der Ich-Botschaft

- 1. Beschreibung der Situation, Nennen des Anlasses**
- 2. Nennen des Gefühls, das durch die Situation und den konkreten Anlass ausgelöst wird**
- 3. Begründung**
- 4. Nennen der Erwartung/des Wunsches**

Die Struktur der Ich-Botschaft sollte nicht starr aufgefasst werden, sondern als eine Unterstützung, um authentisch zu kommunizieren. Die Reihenfolge, in der die einzelnen Bestandteile stehen, ist unter Umständen auch wandelbar.

Als Vermittlerin nutze ich den Aufbau der Ich-Botschaft formal dafür, um zu überprüfen, ob eine Streitpartei ihre Gefühle und Bedürfnisse für die andere Partei nachvollziehbar dargelegt hat und alle für das Verständnis der Situation und der Wünsche wichtigen Informationen mitgeteilt worden sind:

1. Ist die Situation ohne Wertungen und Verurteilungen beschrieben?
2. Sind die Gefühle deutlich geworden?
3. Sind die Ursachen für das Gefühl benannt?
4. Sind die Erwartungen und Wünsche deutlich geworden?

Außerdem kann ich überprüfen, ob sie noch in lebensentfremdender Weise kommuniziert und damit der anderen Partei den Weg in die Einfühlung versperrt und den Empathieaufbau erschwert oder unmöglich macht.

1. Sind die Ursachen und die Auslöser der Gefühle klar unterschieden?
2. Wurden die Gefühle mit den Bedürfnissen begründet?

In diesem Fall kann ich die lebensentfremdenden Begründungszusammenhänge für die Entstehung von Gefühlen aufbrechen und verantwortungsvolle Begründungen herstellen und kommunizieren.

Das, was eine Streitpartei in Phase 3 der Mediation gesagt hat, muss in der Zusammenfassung durch die Vermittlerin eine vollständige Ich-Botschaft ergeben – sowohl was die Vollständigkeit der Teile betrifft, als auch, was die Einfühlsamkeit und Verantwortungsübernahme gegenüber der Streitpartei betrifft.

Diese Ich-Botschaft formuliert die Vermittlerin *für* die Streitpartei. Um die Fähigkeit, in Zukunft mit Hilfe von Ich-Botschaften zu kommunizieren, auf die Streitpartei zu übertragen und um die verständnisvolle Kontaktaufnahme zwischen den Streitparteien zu unterstützen, sollte die Vermittlerin die Streitpartei dann auffordern, die Ich-Botschaft möglichst selbst an ihr Gegenüber zu richten.

Unter diesem Aspekt möchte ich mit Ihnen die Äußerungen von Felix, die er im Vermittlungsgespräch macht, noch einmal betrachten. Ist es der Vermittlerin gelungen, Felix mit Hilfe der Struktur der Ich-Botschaft durch das Gespräch zu leiten? Dann müssten alle vier Komponenten der Ich-Botschaft in seinen Äußerungen wieder zu finden sein.

Im Laufe des Gespräches macht Max folgende Äußerungen darüber, wie die Situation aus seiner Perspektive aussieht:

BESCHREIBUNG DER SITUATION

Wenn Max Felix fragt, ob er ihm in Mathe etwas erklären kann, schreit dieser.

Durch eine Mittelohrentzündung hat er letzte Woche viel vom Unterricht verpasst. Er versteht jetzt in Mathe nicht mehr, wenn die Lehrerin etwas erklärt. Anschließend weiß er nicht, was er machen soll.

Über die Gefühle von Max erfährt Felix dies:

BESCHREIBUNG DER GEFÜHLE

Dies Schreien ist für Max unangenehm.

Es läuft ihm kalt den Rücken herunter.

Er bekommt Schmerzen im Ohr.

Außerdem macht es ihn traurig.

Als Begründung für die Gefühle erfährt Felix:

BEGRÜNDUNG

Max war krank. Er hatte Mittelohrentzündung. Er macht indirekt klar, dass er von der Mittelohrentzündung eine Überempfindlichkeit zurück behalten hat.

Max ist traurig, weil er Felix etwas erzählen wollte und Felix ihn gar nicht zu Wort kommen lässt.

Max äußert folgende Wünsche:

WÜNSCHE

„Felix, ich möchte gern, dass du mir in Mathe etwas hilfst ...“

„Aber eigentlich wollte ich dir mal erzählen, wie weh die Mittelohrentzündung tut. Damit du mich verstehen kannst.“

„Ich wünsch mir auch, dass du leise sprichst.“

Damit sind alle Anforderungen an eine Ich-Botschaft erfüllt. Allerdings reicht die kommunikative Kompetenz von Max nicht aus, um die Zusammenhänge zwischen der Situation, dem konkreten Anlass des Konfliktes, seinen Wünschen und seinen Gefühlen selbständig zu kommunizieren. Selbst mit der Unterstützung der Vermittlerin bleibt die Aussage eine etwas zusammenhanglose Aufreihung:

„Du Felix, ich möchte gern, dass du mir in Mathe etwas hilfst Ich habe letzte Woche so viel verpasst. Aber eigentlich wollte ich dir gern mal erzählen, wie weh diese Mittelohrentzündung tut. Damit du mich verstehen kannst. Ich wünsch mir auch, dass du mit mir leise sprichst. Sonst bekomme ich wieder Ohrenschmerzen.“

Aber das Ziel der Vermittlung wird erreicht. Felix hat dadurch, dass die Vermittlerin nach den Zusammenhängen gefragt hat und sie nochmals gespiegelt hat, die Begründung für die Gefühle von Max verstehen können. Da er nicht direkt von Max, sondern durch die neutrale dritte Person, die Mediatorin, von Max' Gefühlen und Bedürfnissen erfährt, hat er genügend Zeit und Distanz, um seine eigenen Anteile am Konflikt zu bedenken und Empathie entwickeln zu können.

Fazit:

Die Ich-Botschaft strukturiert indirekt die Fragen und die Interventionen der Vermittlerin. Indem diese immer wieder überprüft, ob die gerade sprechende Streitpartei in Kontakt mit sich selbst ist und die Verantwortung für ihre Gefühle übernimmt und das Einfühlungsvermögen der anderen Streitpartei angesprochen oder blockiert wird, kann sie die richtigen Interventionen einsetzen:

Sie kann ...

- nachfragen,
- spiegeln,
- an die Regeln erinnern,
- gegebenenfalls verletzende Äußerungen umformulieren,
- zusammenfassen.

Das Wichtigste ist jedoch, sich bei der Wiederherstellung des Dialogs zwischen den beiden Streitparteien nicht starr an die Struktur der Ich-Botschaft zu klammern, sondern die dahinter stehende Haltung lebendig werden zu lassen.

Die wichtigsten positiven Dialogmerkmale sind nach Carl Rogers:

- **Kongruenz**
- **Wertschätzung**
- **Einfühlung**

„Mit Kongruenz ist bei Rogers die Übereinstimmung zwischen drei Bereichen der Persönlichkeit gemeint:

Inneres Erleben (was ich fühle, was sich in mir regt)

Bewusstsein (was ich davon bewusst mitkriege)

Kommunikation (was ich davon mitteile oder nach außen sichtbar werden lasse).“

(Carl Rogers nach Schulz von Thun, Miteinander Reden, Band 1, Hamburg 1999, S. 117)

Je kongruenter der Sender kommuniziert, desto klarer und eindeutiger ist die Nachricht für den Empfänger zu verstehen. Inkongruente Nachrichten bewirken dagegen leicht Misstrauen und Unsicherheit. Der Empfänger weiß nicht recht, woran er ist.

Je weniger der Sender daran arbeitet, seine Unterlegenheitsgefühle zu verdecken, seine Ängste, Schwächen oder Probleme geheim zu halten, und sich als überlegen darzustellen, desto weniger muss der Empfänger „auf der Hut sein“. Damit werden Energien frei, die für wirkliches Zuhören genutzt werden können. Bei dem Empfänger wächst das Interesse an dem Anderen, so wie er/sie wirklich ist.

Je mehr der Empfänger wirklich zuhört, umso mehr wird sich der Sender angenommen und verstanden fühlen. In dem gleichen Maße wird er seinem Gegenüber seine Wertschätzung ausdrücken können.

Dies wiederum merkt der Empfänger, fühlt sich akzeptiert und kann seinerseits kongruent kommunizieren.

So können sich positive Gesprächsmerkmale gegenseitig verstärken.

„Ruth Cohn hat einige Hilfsregeln formuliert, die einen authentischen Umgangsstil fördern; sie gelten nicht nur für Selbsterfahrungsgruppen, sondern z. B. auch für Lern- und Arbeitsgruppen. Einige Beispiele :

- *Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚ich‘ und nicht per ‚wir‘ oder per ‚man‘.*
- *Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.*
- *Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.*
- *Halte dich mit Interpretationen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.*
- *Beachte die Signale deines Körpers. Er kann dir oft mehr über dich sagen als dein Verstand.“*

(Nach: Friedemann Schulz von Thun, Miteinander reden Bd. 1, S. 127)

Umgang mit einer Anschuldigung

Es gibt vier Reaktionsmöglichkeiten auf eine negative Äußerung:

- es persönlich nehmen, sich selbst die Schuld geben,
- anderen die Schuld geben,
- die eigenen Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen,
- die Gefühle und Bedürfnisse des/der anderen wahrnehmen.

Um sich in die Lage von Streitenden hinein versetzen zu können, deren Selbstwahrnehmung und deren Fremdwahrnehmung durch den Streit verengt wurde, bitte ich Sie, sich vorzustellen, dass Ihnen von einer nahestehenden Person (Partner/in, eines ihrer Kinder) folgender Vorwurf gemacht wird:



„Die ganze Woche schon sitzt du jeden Abend am Schreibtisch und arbeitest. Ich glaube, du liebst deine Arbeit mehr als mich.“

Tragen Sie nun bitte in das Arbeitsblatt auf der folgenden Seite in die Kästen mit den vier Reaktionsmöglichkeiten Sätze ein, mit denen sie selber innerhalb dieser vier Möglichkeiten auf die Anschuldigung reagieren würden.

Besprechen Sie sich mit den Kolleginn/en der Arbeitsgruppe, die diese Übung ebenfalls durchgeführt haben.

Leitfragen:

Wie fühlen Sie sich selbst bei Reaktionsmöglichkeit 1 und 2?

Wie wird sich vermutlich Ihr Partner/ihre Partnerin fühlen, wenn sie auf diese Weise reagieren?

Wie fühlen Sie sich selbst bei Reaktionsmöglichkeit 3 und 4?

Wie wird sich vermutlich Ihr Partner/ihre Partnerin fühlen, wenn sie auf diese Weise reagieren?

Vier Reaktionsmöglichkeiten auf eine negative Äußerung

(nach Marshall B. Rosenberg, Gewaltfreie Kommunikation)

sich selbst die Schuld geben

der/dem Anderen die Schuld geben

die eigenen Bedürfnisse und Gefühle
wahrnehmen

die Gefühle und Bedürfnisse des/der
Anderen wahrnehmen

Der Umgang mit Ich-Botschaften sollte in einem Fortbildungsinput besprochen, vertieft und praktisch eingeübt werden.

3.4 Phase 4 der Mediation

Die zweite und die dritte Phase der Mediation beschäftigen sich mit dem Sachverhalt des Konflikts und den dahinter liegenden Gefühlen und Bedürfnissen und waren insofern vergangenheitsorientiert. Mit der Phase 4 wendet sich der Blick in die Zukunft. Diese Zukunftsorientierung ist eines der Merkmale des Mediationsverfahrens, mit dem es sich wesentlich von einem Gerichtsverfahren abhebt, das mit der Suche nach Schuld die Vergangenheitsorientierung nicht überwinden kann.

Die Zukunft soll ohne Hypotheken und Altlasten begonnen werden. Sie soll sich an den Vorstellungen und Wünschen der Streitparteien orientieren und auf deren Fähigkeit zur Selbststeuerung aufbauen. Das Ziel ist eine Vereinbarung, mit der beide Streitparteien in Zukunft gut leben können.

Alte Märchen beginnen manches Mal mit der Formel: „In alten Zeiten, als das Wünschen noch half ...“ Damit versetzen sie den Zuhörer in einen Zustand, in dem die Dominanz der linken Gehirnhälfte aufgehoben wird. Die Herrschaft der Logik, des einordnenden, katalogisierenden, analysierenden und bewertenden Denkens, das zur Hemmung und Blockade von Gefühlen beiträgt, wird in der Welt des Märchens außer Kraft gesetzt, weil sie dem Helden und der Heldin in der Welt nicht weitergeholfen hat.

Die rechte Gehirnhälfte kommt zu ihrem Recht. Sie erfasst das Ganze, sieht Entsprechungen und Ähnlichkeiten, nimmt emotionale Aspekte wichtig. In ihr finden die offenen Ideenbildungen statt, sie fügt zusammen, sieht Verbindungen und will verbinden. Sie ermöglicht vernetztes Denken, Kreativität, Gefühlskultur, Gemütsbildung und Sinnggebung.

Als Motto könnte die Formel „Das Wünschen hilft“ über die Phase 4 des Mediationsverfahrens gesetzt werden.

In dieser Phase sammeln die streitenden Kinder auf der Basis dessen, was sie über ihre eigenen und über die fremden Gefühle und Wünsche erfahren haben, Lösungsvorschläge. Sie sollen dies zunächst in der Art des „Brainstorming“ tun, ohne ihre Vorschläge selbst zu bewerten und ohne sich durch Überlegungen hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzbarkeit der Vorschläge hindern zu lassen. Eine Bewertung findet in Phase 5 statt, diese wird im nächsten Kapitel besprochen werden.

Die Lösungsvorschläge werden nur einer Strukturierung unterworfen:

Die Streitparteien sollen überlegen,

- 1. was sie sich selbst vom anderen wünschen**
- 2. was sie für den anderen tun können**

Die Vermittlerin leitet die Phase ein, indem sie beispielsweise sagt:

„Ihr habt jetzt gegenseitig etwas darüber erfahren, wie jede/r von euch den Streit sieht. Ihr habt etwas über eure Gefühle erfahren und euch sagen können, was jeder von euch eigentlich gewollt oder sich gewünscht hat, als der Streit ausbrach. Ich danke euch für eure Offenheit und für euer Vertrauen. Jetzt sollt ihr euch nicht mehr mit dem beschäftigen, was gewesen ist. Jetzt sollt ihr eine Lösung finden, mit der ihr beide in Zukunft gut leben könnt, so dass ihr beide mit einem lachenden Gesicht aus dem Raum gehen könnt. Ihr bekommt jetzt beide die Zeit in Ruhe aufzuschreiben, was ihr euch von dem anderen wünscht und was ihr für den anderen zu tun bereit seid. Für die Wünsche habt ihr grüne Karten, für das, was ihr selber für den andern tun wollt, habt ihr rote Karten. Schreibt alles auf, auch wenn es euch im ersten Moment so erscheinen könnte, als könne man das, was ihr euch vorstellt, in Wirklichkeit gar nicht machen.“

Sie gibt jeder Streitpartei einen kleinen Stapel mit Karten. Für die Wünsche und für das, was die Parteien zu geben bereit sind, verschiedene Kartensfarben zu reservieren. Das erleichtert später die Übersicht. In einer Stillarbeitsphase schreibt nun jede Streitpartei auf, was ihr an Vorschlägen einfällt.

Im ersten und zweiten Schuljahr, wenn die Kinder noch nicht schreiben können, soll die Vermittlerin selber alle Vorschläge, die die beiden Kinder machen, auf Karten schreiben. Für jeden Vorschlag soll eine Karte reserviert werden. Es kommt eine Streitpartei nach der anderen an die Reihe, wenn aber der Vorschlag einer Partei von der anderen als so anregend empfunden wird, dass sie sofort etwas hinzufügen möchte, so sollte dies nicht blockiert werden.

In dieser Phase sollte die Vermittlerin sich ruhig verhalten, aber mit ihrer Aufmerksamkeit ganz bei den Kindern sein. Die dichte und intensive Atmosphäre, die jetzt entsteht, sollte durch keinerlei „Nebentätigkeit“ gestört werden.

Haben die Kinder alles notiert, so liest die Vermittlerin alle Vorschläge vor und sortiert sie nach Streitparteien getrennt auf dem Tisch oder hängt sie für

alle gut sichtbar an der Tafel oder einem Flipchart auf. Die Namen der beiden Streitpartner bilden die Überschrift.

Für Max und Felix sieht diese Kartenabfrage so aus:



Sind alle Karten aufgehängt bzw. auf dem Tisch sortiert, so fragt die Vermittlerin, ob den beiden Parteien etwas auffällt. Die Streitenden registrieren meist sehr erstaunt, dass ein Teil der geäußerten Wünsche dem entspricht, was die andere Partei zu tun bereit ist.

Im Idealfall entspricht sich fast alles, wie auch in dieser Mediation geschehen.

Es kommt auch vor, dass es gar keine Entsprechungen gibt. In diesem Fall sollte zu Phase 3 zurückgekehrt werden, denn dann ist die 4. Phase nicht ausreichend durch Phase 3 vorbereitet worden. Andererseits kann es auch ein Signal dafür sein, dass keine Basis für eine Einigung besteht und die Mediation abgebrochen werden sollte. Mit diesen Fragen sollten Sie sich vertiefend in einem Fortbildungsinput beschäftigen.

Die Entdeckung der Entsprechungen setzt bei den Streitparteien große positive Energien frei. Ihr gegenseitiges Vertrauen steigt sprunghaft an. Da die Vermittlerin sich lösungsneutral verhalten hat und selber keine Vorschläge eingebracht hat, wird die Bereitschaft der jeweils anderen Streitpartei, auf die eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzugehen, als freiwillige Leistung erlebt und dieser zugerechnet. Damit steigen auch die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung und die Bereitschaft, dies der andern Partei gegenüber zu äußern. Wird also von den Streitparteien jetzt Erstaunen geäußert, ist es von Seiten der Vermittlerin angebracht, nachzufragen: „Worüber wunderst du dich denn?“ Als Antwort mag kommen: „Das passt ja alles zusammen!“

Die Vermittlerin sollte die entstehende Freude verstärken und alles, was eine Anerkennung der Gegenpartei beinhaltet, in direkte Kommunikation umwandeln.

Max: „Felix will mir ja wirklich helfen! Das kann ich gar nicht glauben!“

Vermittlerin: „Und wie geht es dir damit?“

Max: „Ich freu mich ganz doll!“

Vermittlerin: „Kannst du ihm das einmal sagen?“

Max: „Du, Felix, ich freu mich ganz doll, dass du mir wirklich helfen willst. Ich konnte das vorhin gar nicht glauben!“

Dann lässt die Vermittlerin die Streitparteien die Karten zusammenlegen, die zueinander passen. Max und Felix Karten würden nun so liegen:

Max	Felix
Leise mit mir sprechen.	Ich schrei nicht mehr.
Hilf mir bitte in Mathe.	Ich kann mit dir zu Hause die Mathe- Aufgaben machen und dann spielen.
Ich frag dich erst, wenn wir Partnerarbeit machen sollen.	Bitte frag mich nicht, wenn die Lehrerin gerade spricht.
Ich bleib auf meinem Platz.	Nicht so dicht ranrutschen.

Eine Karte enthält aber nicht nur ein Angebot, sondern noch einen neuen Wunsch, der bisher noch nicht aufgetaucht war: Auf Felix' Angebotskarte „Ich kann mit dir zu Hause Mathe-Aufgaben machen“ steht außerdem der Wunsch, dann im Anschluss mit Max spielen zu wollen. Dass so ein Wunsch erst in der Brainstorming-Phase freigesetzt wird, zeigt, wie wichtig diese Phase ist und welche eigene Bedeutung ihr zukommt. Befreit vom Druck, unter dem der eskalierte Streit Felix gesetzt hatte, kann er sich nunmehr auf seine eigentlichen Wünsche besinnen. Er möchte mit Max spielen. Es ist wichtig, dass dieser Wunsch eine eigene Karte bekommt. Die Vermittlerin sollte also einen Anstoß dazu geben:

Vermittlerin: „Felix, auf deiner Angebots-Karte steht etwas, das eigentlich ein Wunsch an Max ist: ‚... und dann spielen.‘ Du würdest also gern mit Max spielen?“

Felix: „Ja. Nachdem wir Mathe gemacht haben.“

Vermittlerin: „Max, was sagst du dazu?“

Max: „Ich würde mich freuen, aber ich muss erst meine Mutter fragen, wann das geht.“

Vermittlerin: „Ich schreibe den Wunsch von Felix auf eine eigene Karte.“

Die Vermittlerin vergewissert sich dann, ob nach Ansicht der beiden Parteien jetzt „alles auf dem Tisch“ liegt.

Dann geht sie zur 5. Phase der Mediation über.

3.5 Phase 5 der Mediation: Der Vertragsabschluss

Nachdem die Vermittlerin in der 4. Phase des Mediationsverfahrens durch ihre Anwesenheit wichtig war und Wirksamkeit durch „aktives Nichtstun“ entfaltetete, wird sie in der 5. Phase noch einmal sehr aktiv eingreifen.

In dieser Phase geht es zum einen darum, die Vorschläge einer Realitätsprüfung zu unterziehen und die gemeinsamen Ziele und Strategien abzustimmen. Nicht alles, was gewünscht wird, ist so umsetzbar, für manches müssen Voraussetzungen geschaffen werden. Zum anderen besteht die Aufgabe der Vermittlerin jedoch darin, dafür zu sorgen, dass eine Lösung gefunden wird, mit der beide Parteien zufrieden sind, eine Lösung, bei der es zwei Gewinner gibt („Win-win“-Prinzip):

„Wichtig ist es für die Mediatorinnen und die Streitparteien, dass sie nicht eine Kompromiss-, sondern eine Konsenslösung finden wollen. Die Lösung soll nicht gleiche Nachteile für alle Seiten, sondern möglichst viele Vorteile für alle bringen.“ (Christoph Besemer, Mediation, Königfeld 1998, S. 81)

Sie prüft die einzelnen Vorschläge der Streitparteien nochmals auf folgende Fragen hin:

- Werden durch diese Vorschläge wirklich die Probleme gelöst?
- Wurden die Konsequenzen für die Lösungsvorschläge genügend bedacht?
- Werden die Lösungen in der Realität funktionieren?
- Wollen sich beide Streitparteien an der Umsetzung beteiligen?
- Sind alle anderen Möglichkeiten, die eine Lösung bedeuten würden, ausreichend bedacht worden?

Sobald die einzelnen Lösungsvorschläge geprüft worden sind und eine endgültige Einigung erzielt wurde, formuliert die Vermittlerin gemeinsam mit den Streitparteien einen Vertrag. Es ist nützlich, dabei die Sprache und die Begriffe der Konfliktparteien zu benutzen.

Beim Aufschreiben der endgültigen Vereinbarungen zu den einzelnen Streitpunkten klärt sich, ob wirklich beide Streitparteien das gleiche gemeint haben oder ob sie sich nicht doch unterschiedliche Vorstellungen von der Lösung gemacht haben.

Die Lösungsvorschläge können dabei nicht einfach in der vorliegenden Reihenfolge abgearbeitet werden.

Dies wird an dem Beispiel des Vermittlungsgespräches zwischen Max und Felix ebenfalls deutlich:

Der 1. Vorschlag von Felix: „Ich schrei nicht mehr“, hängt mit der Situation zusammen, in der Max in Mathe nicht allein weiter arbeiten kann und Felix – für ihn zur Unzeit – um Hilfe bittet. Er kann erst geprüft werden, wenn klar ist, wie Max in Zukunft mit der Situation umgehen will, etwas nicht verstanden zu haben und dem Unterricht nicht folgen zu können.

Hier setzt die Vermittlerin an. Sie prüft zunächst das Angebot von Max: „Ich frag dich erst, wenn wir im Unterricht Partnerarbeit machen.“

1. Prüfung des Lösungsvorschlags von Max

Vermittlerin: „Max, du schlägst vor, dass du in Zukunft Felix erst Fragen stellst, wenn die Lehrerin aufgehört hat zu erklären und ihr mit der Partnerarbeit anfangt. Aber wenn nun die Lehrerin sehr viel bespricht – wirst du, Felix, das denn alles im Nachhinein erklären können?“

Felix: „Hmm, das weiß ich nicht so genau. Es wird immer schwerer in Mathe. Vielleicht kann ich das dann nicht alles erklären.“

Max: „Und wer erklärt mir das dann? Meine Mutter hat auch keine Zeit!“

Felix: „Eigentlich ist ja das der Lehrerinnenberuf. Erklären.“

Max: „Soll ich die Lehrerin fragen?“

Felix: „Das sagt sie ja immer. Dass wir fragen sollen. Und keine Angst haben. Hast du Angst?“

Max: „Ich trau mich nicht. Sonst denken die anderen, ich bin dumm.“

Felix: „Ich nicht. Trau dich doch.“

Max: „Aber wenn die Lehrerin dann schimpft?“

Felix: „Nein, Max. Wir sollen doch wirklich fragen.“

Vermittlerin: „Max, könnte Felix etwas tun, damit du dich zu fragen traust?“

Max: „Er kann ja zu mir sagen: Komm, trau dich. Das wäre gut.“

Felix: „Das kann ich machen. Dann musst du mir sagen, wenn du fragen willst. Und dann helfe ich dir, dass du Mut kriegst.“

Max: „Und wenn ich es dann in der Partnerarbeit trotzdem noch nicht kann?“

Felix: „Ich erklär dir das dann. Du sollst nur erst die Lehrerin fragen.“

Vermittlerin: „Ich schreibe jetzt euren Lösungsvorschlag in einen Vertrag. Wie soll ich das aufschreiben, was ihr gesagt habt?“

Felix: „Max fragt erst die Lehrerin, wenn er etwas in Mathe nicht versteht.“

Max: „Felix erklärt Max in der Partnerarbeit den Rest.“

Vermittlerin: „Was ist der Rest? Das müssen wir noch genauer aufschreiben.“

Max: „Das, was ich dann nicht kann.“

Vermittlerin: „Wenn Max in der Partnerarbeit merkt, dass er etwas immer noch nicht verstanden hat, hilft ihm Felix. Wärt ihr damit einverstanden?“

Max und Felix: „Ja.“

Das Thema Helfen spielt außerdem in dem 2. Lösungsvorschlag von Felix eine Rolle. Die Vermittlerin wendet sich jetzt der Prüfung dieses Vorschlags zu:

2. Prüfung des Lösungsvorschlags von Felix:

Vermittlerin: „Felix, du hast angeboten, dass du Max auch zu Hause etwas erklärst. Wie lange willst du das denn machen?“

Felix: „Ich möchte das so lange machen, bis Max alles verstanden hat, was wir in der letzten Woche gelernt haben.“

Vermittlern: „Wie lange denn höchstens?“

Felix: „Jeden Nachmittag eine halbe Stunde. Aber dann möchte ich mit ihm spielen.“

Max: „Jeden Nachmittag – da muss ich erst meine Mutter fragen.“

Felix: „Ich eigentlich auch.“

Vermittlerin: „Ich schreibe jetzt auf: Felix übt mit Max am Nachmittag Mathe. Max und Felix fragen jeder die Mutter, wie oft sie in der Woche am Nachmittag zusammen Mathe üben können.“

Felix: „Aber es muss da auch stehen, dass wir spielen.“

Max: „Dann soll da stehen: Felix übt mit Max am Nachmittag eine halbe Stunde Mathe. Danach spielen sie.“

Vermittlerin: „Das schreibe ich so auf, wenn Felix einverstanden ist.“

Felix: „Ja, das ist ok.“

Die Vermittlerin: „Jetzt geht es noch darum, wie ihr beide es regeln wollt, wenn Max etwas nicht versteht und dir das sagt, Felix. Denn du willst ihm ja Mut machen, die Lehrerin zu fragen. Felix, du hast geschrien, weil du ganz ungeduldig wurdest, als Max dich während des Unterrichts gefragt hat, ob du ihm helfen kannst. Du sagtest, es kribbelt bei dir im Bauch. Wie willst du es denn jetzt aushalten, wenn Max sagt, dass er nicht alles versteht und dass er die Lehrerin fragen will?“

Felix: „Wenn er nur ganz kurz sagt: Ich versteh es nicht. Ich frag jetzt. Dann geht es. Aber er soll nicht so dicht ranrutschen.“

Vermittlerin: „Erinnerst du dich, dass es für andere leichter ist, wenn du sagst, was du dir wünschst und darum bittest?“

Felix: „Können wir das so aufschreiben: Wenn Max im Matheunterricht etwas nicht versteht, sagt er ganz kurz Felix Bescheid. Er bleibt dabei auf seinem eigenen Platz sitzen.“

Vermittlerin zu Max: „Bist du einverstanden?“

Max: „Ja. Und ich möchte gern, dass auch im Vertrag steht, dass Felix nicht mehr schreit. Da kann stehen: Wenn Felix etwas stört, sagt er es zu Max mit normaler Stimme. Ok, Felix?“

Felix: „Ok.“

Vermittlerin: „Was ist jetzt eigentlich mit deinem Wunsch, Max, Felix von deiner Mittelohrentzündung zu erzählen?“

Max: „Das weiß ich nicht. Willst du das denn überhaupt hören, Felix? Ich wollte ja gern, dass du mich verstehst. Ich wollte, dass du verstehst, warum mir das Schreien wehtut.“

Felix: „Ich versteh es jetzt. Aber du kannst mir jetzt gleich in der Pause erzählen, wie es mit deiner Krankheit war.“

Max: „Gut. Das find ich gut.“

Vermittlerin: „Ich schreibe auf: Max erzählt Felix in der Pause, wie es ihm ging, als er Mittelohrentzündung hatte.“

Nach dieser langen und intensiven Phase der Realitätsprüfung liest die Vermittlerin beiden Parteien den gesamten Vertrag noch einmal vor und fragt sie noch einmal, ob sie mit allem einverstanden sind. Dann vereinbart sie mit ihnen, an welchem Tag der Vertrag noch einmal überprüft werden soll. Dieses Datum wird ebenfalls im Vertrag festgehalten, damit die Streitparteien sich daran erinnern können. Die Streitparteien und die Vermittlerin unterschreiben den Vertrag.

Dann bekommt jedes Kind eine Kopie. Das Original wird in einem dafür bestimmten Ordner aufbewahrt, der nur für die Mediatorin zugänglich ist.

Vertrag

zwischen

Max

und

Felix

Max fragt erst die Lehrerin, wenn er etwas in Mathe nicht versteht.

Wenn Max dann in der Partnerarbeit merkt, dass er etwas immer noch nicht verstanden hat, hilft ihm Felix.

Felix übt mit Max am Nachmittag eine halbe Stunde Mathe. Danach spielen sie. Max und Felix fragen jeder die Mutter, wie oft sie in der Woche am Nachmittag zusammen Mathe üben können.

Max erzählt Felix in der Pause, wie es ihm ging, als er Mittelohrentzündung hatte.

Kontrolltermin: _____

Unterschrift

Unterschrift

Unterschrift der Vermittlerin/Mediatorin

3.6 Die Grenzen des Mediationsverfahrens

Die Mediation zwischen Felix und Max hätte nicht stattfinden können, wenn sich nicht beide Kinder freiwillig dazu bereit erklärt hätten. Aber es gibt noch andere Bedingungen, die der Durchführung einer Mediation Grenzen setzen.

Dazu gehört, dass die Vermittlerin sich innerlich nicht von der Vorstellung befreien kann, für die Lösungsfindung verantwortlich zu sein. Wenn dies der Fall ist, kann sie die Streitparteien nicht auf dem Weg in die selbstverantwortete Lösung unterstützen. Im besten Fall schließen sich die Streitparteien der Lösung an, die die Vermittlerin oder der Vermittler im Auge hat. Da sich die Kinder aber mit diesem Ergebnis nicht identifizieren, weil es nicht von ihnen selbst gefunden wurde, hält ein auf dieser Basis geschlossener Vertrag meist nicht sehr lang oder das verabredete Verhalten bedarf ständig der weiteren Kontrolle.

Oft führt aber die mangelnde „Lösungsabstinentz“ der vermittelnden Person schon vor der Phase des Vertragsabschlusses zu Irritationen bei den Streitparteien, weil sich mindestens eine der Streitparteien nicht mehr als selbstverantwortliche Person mit eigenen Bedürfnissen und Wünschen wahrgenommen fühlt. Rückzug, Schweigen oder trotziges Aufbegehren und Verstoß gegen die Regel „Ich lasse den anderen ausreden“ können die Folge sein.

Eine weitere Schwierigkeit tritt dann auf, wenn sich die Mediatorin innerlich zu einer Partei stärker hingezogen fühlt, weil sie sich mit deren Anliegen gut identifizieren kann oder sich von dem Verhalten der anderen Partei besonders abgestoßen fühlt.

Die Kompetenz der Mediatorin besteht darin, diese innere Beteiligung rechtzeitig zu erkennen und sie ohne eine negative Selbstbewertung zuzulassen. Sich an dieser Stelle nicht unter Erfolgsdruck zu setzen, sondern stattdessen die eigene Befindlichkeit zu respektieren, ist ein Akt des liebevollen Umgangs mit sich selbst, eine Frage der Selbstachtung und der Selbstverantwortung. Niemand sollte sich scheuen, eine Mediation in andere Hände zu geben, wenn eigene Befürchtungen, Wünsche und Bedürfnisse die Wahrnehmung der Wünsche und Bedürfnisse der Streitparteien einzufärben drohen. Von daher ist es wichtig, dass es an einer Schule mehr als nur eine Mediatorin gibt, denn von keinem Menschen kann erwartet werden, dass er sich immer und in jedem Fall in jeden anderen hinein versetzen kann. Kann also eine Mediatorin ihre Allparteilichkeit nicht mehr garantieren, sollte eine andere Person zur Verfügung stehen, die die Vermittlung zwischen den Streitparteien übernimmt.

Ein Konflikt im Stadium hoher Eskalation ist ebenfalls nicht mediierbar – er muss zunächst deeskaliert werden. Die Streitparteien sind zu trennen und zu beruhigen. Einzelgespräche müssen geführt werden. Auch die Zeit kann helfen, einen Konflikt zu deeskalieren. Wichtig ist auch hier, dass die Streitparteien Verständnis und nicht Ablehnung erfahren für ihren Zustand der Erregung. Ihnen ihre Gefühle zurückzuspiegeln, hilft den Streitparteien wieder Boden unter die Füße zu bekommen, sich selbst wieder zu spüren und die Kontrolle über sich selbst wieder zu finden.

Eine kritische Situation ist auch dann gegeben, wenn eine Streitpartei die andere der Lüge bezichtigt. Was nun? Zuerst ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die Rolle des Mediators nicht die des Richters oder des Kriminologen ist. Er muss nicht die Wahrheit herausfinden, sondern die wirklichen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche der Streitparteien.

Aus dieser Haltung heraus kann die vermittelnde Person das Folgende zu den Streitparteien sagen: „Ich bin nicht dazu da, heraus zu finden, wer von Euch beiden lügt und wer die Wahrheit sagt. Ich bin kein/e Richter/in und suche nicht nach den Schuldigen. Ich helfe euch eine Lösung zu finden. Dazu müsst ihr wissen, was ihr fühlt, was ihr braucht und was ihr euch voneinander wünscht. Wenn eine oder einer von euch dabei nicht die Wahrheit sagt, dann kommt eine Lösung heraus, die ihm oder ihr auch nicht hilft.“

Meist reicht dieser Hinweis aus, um den Fokus wieder auf die Lösungsorientierung zu lenken.

Bleibt aber der Mediatorin das Gefühl, eine Streitpartei würde lügen, so muss sie sich die Frage vorlegen, ob sie noch allparteilich sein kann oder ob ihr dieses Gefühl so stark im Weg steht, dass sie die Mediation nicht fortführen kann.

Abbruch der Mediation

Einen Abbruch der Mediation sollte man immer mit freundlicher Stimme und erklärenden Worten – und nicht moralisierend vollziehen. Ein Beispiel, das ich einmal den Konfliktlotsen in einer Grundschule im Rollenspiel abgelauscht habe, ging so vor sich:

„Wisst ihr, ich kann diese Mediation nicht weiter machen. Ich habe selber das Gefühl, dass ich nicht neutral sein kann, denn ich muss immer darüber nachdenken, ob du, Kevin, lügst. Deswegen möchte ich euch jetzt verabschieden. Danke, dass ihr hier wart. Wenn ihr trotzdem eine Mediation haben wollt, könnt ihr zu Svenja gehen und sie fragen. Alles, was ihr mit mir besprochen habt, bleibt bei mir. Es ist vertraulich. Das habe ich euch ja am Anfang versprochen.“

4. Schlussbemerkung

In Gesprächen mit Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern wurde mir oft entgegengehalten, die Schule habe keine Chance, aggressive Kinder in Richtung eines prosozialen Verhaltens zu beeinflussen, denn sie könne negativen Einflüssen aus dem Elternhaus und dem sozialen Umfeld der Kinder nicht genug entgegenhalten. Ich bin zutiefst vom Gegenteil überzeugt.

Die Annahme, dass Kinder, die unter schwierigen Verhältnissen aufwachsen, die unter Armut, Vernachlässigung, Scheidung, Misshandlung oder Krankheit der Eltern leiden, sich zwangsläufig negativ entwickeln müssen, ist durch die Forschungsergebnisse eines Zweigs der Psychologie, die so genannte Resilienzforschung, widerlegt.

In diesem Forschungszweig wird die Suche nach Risikofaktoren für gestörtes Wohlbefinden in neuerer Zeit ergänzt durch die Suche nach so genannten Resilienzfaktoren (z.B. Hammen, 1991). Pionier auf diesem Gebiet war der amerikanische Psychologe Norman Garmezy. Er wollte wissen, wie stark sich bestimmte Risikofaktoren auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken, die in den Slums der Großstadt Minneapolis aufwachsen. Dabei stieß er immer wieder auf scheinbar „unverwundbare“ Kinder. Sie gediehen trotz extrem ärmlicher Verhältnisse, alkoholabhängiger oder psychisch kranker Eltern. (Vgl.: Psychologie heute, 32. Jahrgang, Heft 9)

Inzwischen ist das Resilienzkonzept Teil der so genannten ressourcenorientierten Psychologie. Sie hat die Abkehr von dem lange herrschenden Dogma vollzogen, dass Traumata oder negative Milieueinflüsse das Leben von Menschen schicksalhaft prägen, und untersucht die Frage, was ein Mensch an Kräften und Eigenschaften mobilisieren kann, um trotz miserabler Lebensumstände und schlechter Chancen seine Gesundheit und Integrität zu wahren und sich gut zu entwickeln.

Die Resilienzforschung hat herausgefunden, dass resiliente Kinder über einen Schutz verfügen, der die negativen Auswirkungen der widrigen Umstände, unter denen sie aufwachsen, abmildert. Die Psychologin Emmy Werner von der University of California fand in einer Studie, die über vier Jahrzehnte mit 700 Personen durchgeführt wurde, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, heraus, dass es mehrere Faktoren gibt, die bewirken, dass sich Kinder trotz aller Widrigkeiten erstaunlich positiv entwickeln.

An diesen Ergebnissen ist im Zusammenhang mit Schule von Bedeutung, dass es ausreicht, wenn diese Kinder über mindestens eine feste Bezugsperson außerhalb der zerrütteten Familie verfügen. Dies kann die Großmutter oder der Großvater sein, ein Nachbar, der Pfarrer oder Pastor oder – eine Lehrerin oder ein Lehrer. Die positive Beziehungserfahrung, die das Kind mit diesen Bezugspersonen macht, kann ihm helfen, individuelle Stärken aufzubauen.

Ich wünsche mir, dass dieses Buch Grundschullehrer/innen zu einer neuen Haltung gegenüber sechs- bis zehnjährigen Kindern, die Konflikte haben, ermutigen kann. Einer Haltung, die von Verständnis und Einfühlsamkeit für die Entwicklungsaufgaben dieses Lebensalters geprägt ist, in dem die seelische Verletzlichkeit so hoch ist, in dem die Kontaktaufnahme zu anderen Menschen so viele Weichen stellt. Die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule können als vorbildliche Erwachsene im Leben dieser Kinder so viel bewirken – auch wenn sie in manchen Fällen der oder die einzige Erwachsene sind, mit dem ein Kind diese positive Beziehungserfahrung macht. Ich glaube, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule nicht immer wissen, ja, nicht einmal ahnen, wie viel sie dazu beitragen können, dem Leben eines Kindes Halt zu geben.

Das Mediationsverfahren kann ihnen eine Unterstützung dabei sein. Im geschützten Rahmen dieses Vermittlungsgesprächs können sie die Kinder an lebenswichtige Strategien der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Selbststeuerung, Kommunikation und Kooperation heranführen. In der Hand von Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule kann die Methode zu einem weiteren Instrument werden, das den Kindern hilft, eine trotz aller Widrigkeiten optimistische Sichtweise auf das Leben zu entwickeln: sich durch Schwierigkeiten anspornen zu lassen, Probleme als Herausforderung und Konflikte als Chancen für Veränderung sehen zu können.

Literatur zum Thema Schulentwicklung, soziales Lernen und Mediation

Schulprogrammarbeit

Elmar Philipp/Hans-Günter Rolff:

Schulprogramme und Leitbilder entwickeln

Beltz Pädagogik

ISBN 3-407-25199-8

Elmar Philipp:

Gute Schule verwirklichen

Beltz Grüne Reihe

ISBN 3-407-25180-7

M. Schratz/M. Iby/E. Radnitzky:

Qualitätsentwicklung

Beltz Verlag

Gruppenentwicklung und soziales Lernen

Gene Stanford:

Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo

Hahner Verlagsgesellschaft

ISBN 3-89 294-155-6

Barbara Langmaack/Michael Braune-Krickau:

Wie die Gruppe laufen lernt

Beltz PVU

ISBN 3-621-27452-9

Daniel Goleman:

Emotionale Intelligenz

Carl Hanser Verlag

ISBN 3-446-18526-7

Jamie Walker:

Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule

Verlag Cornelsen

ISBN 3-589-05036-5

Christina Großmann:

Soziales Lernen und Gruppenentwicklung
Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V.
info@ibbw.de

Gesprächsführung

Thomas Gordon:

Familienkonferenz
Heyne Sachbuch

Marshall B. Rosenberg:

Gewaltfreie Kommunikation
Junfermann Verlag

Friedemann Schulz von Thun:

Miteinander reden (Band 1–3)
rororo

Konfliktbearbeitung allgemein

Friedrich Glasl:

Konfliktmanagement
Verlag Freies Geistesleben
ISBN 3-7725-0954-1

Friedrich Glasl:

Selbsthilfe in Konflikten
Verlag Freies Geistesleben
ISBN 3-258-05901-2

Roger Fisher/William Ury/Bruce Patton:

Das Harvard Konzept
Campus Verlag
ISBN 3-593-36434-4

Christoph Besemer:

Mediation

Stiftung Gewaltfreies Leben

Werkstatt für gewaltfreie Aktion

ISBN 3-930010-02-X

***Handbücher für die Ausbildung
von Schulmediator/innen und Konfliktlotsen***

Kurt Faller, Wilfried Kerntke u. a.:

Konflikte selber lösen

Verlag an der Ruhr

ISBN 3-86072-220-4

Ortrud Hagedorn:

Konfliktlotsen

Klett-Verlag

ISBN 3-12-196106-3

Günther Braun/Edith Dietzler-Isenberg/Andreas Würbel:

Kinder lösen Konflikte selbst!

Streitschlichtung in der Grundschule

Bensberger Studien 11

Schriftenreihe der Thomas Morus Akademie

akademie@tma-bensberg.de

Diemut Hauk:

Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit

Matthias Grünewald Verlag

ISBN 3-7867-2250-1

Standards

**Standards und Ausbildungsrichtlinien für Schulmediation
erhältlich über den Bundesverband Mediation e.V.**

Geschäftsstelle Kirchweg 80

34119 Kassel

Tel.: 61/739 64 13

www.BMEV.de

Gewalt

Cairns, R.B. (1979):

Social development: The origins and plasticity of interchanges
San Francisco: Freeman

Teuter, A./Teuter, A. (Hrsg.) (1997):

„Du gegen Mich“
Geschichten über Gewalt von jungen Autorinnen und Autoren
Frankfurt: Alibaba

Engelmann, R. (Hrsg.) (1998):

Tatort Klassenzimmer
Texte gegen Gewalt in der Schule
Würzburg: Arena-Taschenbuch

Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B. (1997):

Gewalt in der Schule – am Beispiel Bochum
Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalopfern
(2. erw. und aktl. Aufl.)
Mainz: Weisser Ring

In diesem Buch finden sich im Anhang Fragebögen. Unter anderem auch zum Klassenklima.

Resilienz

Psychologie heute

32. Jahrgang
Heft 9

Das Zitat von Zenta Maurina stammt aus ihrem Buch „Denn das Wagnis ist schön“, Maximilian Dietrich Verlag, Memmingen/Allgäu 1953

Diese Liste stellt nur eine Auswahl dar, bitte informieren Sie sich über weitere Angebote im Buchhandel oder im Internet.

Einsendeaufgabe



Teil 1

1. Welche Probleme hat Ihre Schule mit Konflikten?
 - 1.1 In welchen Jahrgängen treten Konflikte häufiger auf bzw. gibt es besonders betroffene Gruppen (z. B. Jungen, Mädchen, andere ...).
 - 1.2 Wie gehen Sie an Ihrer Schule mit diesen Konflikten um? Gibt es Regelungen im Kollegium?
 - 1.3 Gibt es an Ihrer Schule Erfahrungen mit besonderen Projekten (z. B. zur Streitschlichtung)? Wenn ja, berichten Sie von diesen Erfahrungen. Was ist positiv, was ist problematisch an diesen Projekten?
2. Erstellen Sie ein Interventionskonzept für Ihrer Schule und stimmen Sie es mit der Gesamtkonferenz ab.
 - 2.1 Nennen Sie genau die einzelnen Schritte, wie bei Konflikten verfahren werden soll.
 - 2.2 Erstellen Sie einen Zeitplan zur Umsetzung der beschlossenen Regelungen.
 - 2.3 Welche Personen oder Personengruppen werden in dieses Konzept eingebunden (z. B. Eltern, Schulpsychologin, Mediator etc.)?

Nach fünf Monaten:

Teil 2

3. Berichten Sie anhand des von Ihnen aufgestellten Zeitplans von Ihren Aktivitäten.
 - 3.1 Welche Vorhaben sind Ihnen gelungen?
 - 3.2 Auf welche Schwierigkeiten sind Sie gestoßen?
 - 3.3 Nehmen Sie Veränderungen an Ihrer Schule bzw. in Ihren Klassen in Bezug auf Konflikte wahr?