

Mediation lernen im Klassenrat Emotionales und soziales Lernen in der Schule

Hanne Raeck

Der Klassenrat

Der Begriff „Klassenrat“ stammt von Célestin Freinet. Er bezeichnete so eine wöchentlich stattfindende Runde zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und -besprechung und zur Reflexion des sozialen Klimas mit seinen Schülern.

Im folgenden Beitrag möchte ich darstellen, wie ich diese ursprüngliche Form in der Grundschule nutze, um außer gemeinsamer Planung vor allem das emotionale und soziale Lernen meiner Schüler gezielt und regelmäßig zu fördern und ihnen damit auch Mediationstechniken an die Hand zu geben.

In den zwei Teilen „Vorbereitung“ und „Durchführung“ werde ich jeweils das konkrete Geschehen beschreiben und anschließend meine theoretischen Überlegungen darlegen. Am Schluss gehe ich auf Möglichkeiten der Durchführung des Klassenrat in der Orientierungs- und Sekundarstufe ein.

Vorbereitung

Bevor die Kinder und ich am Freitag ins Wochenende gehen, wird in meinen Klassen vom ersten Schuljahr an der „Klassenrat“ durchgeführt. Für dieses gruppeninterne Aufräumen, das dem Aufräumen des Klassenzimmers vorangeht, setze ich eine Stunde an. Wenn wir nicht fertig werden, geht es am Montag weiter.

Die Vorbereitung des „Klassenrats“ findet während der ganzen Woche statt:

Die Türen des Klassenschranke sind aufgeteilt in verschiedene Felder, die mit Kreisgesichtern gekennzeichnet sind: ein Feld für Ärger, eins für Freude, eins für Wünsche. Die Wünsche können sich sowohl auf die Inhalte des Unterrichts als auch auf die Sitzordnung o.a. beziehen. Traurigkeit und Angst lasse ich zu Anfang absichtlich außer Acht. Die Kinder entdecken nach einiger Zeit meistens, dass mit der vorgegebenen Einteilung das Spek-

trum ihrer Gefühle noch nicht abgedeckt ist und ergänzen die von mir vorgegebene Grundeinteilung um ein Feld für Traurigkeit, manchmal auch um ein Feld für Angst.

In diese Felder können die Kinder während der ganzen Woche Zettel hängen, auf denen sie ihren Ärger oder ihre Freude und auch ihre Traurigkeit über das Verhalten eines anderen Kindes, über mein Verhalten oder über Unterrichtsinhalte aufschreiben können. Wenn sie zu Anfang der ersten Klasse noch nicht schreiben können, können sie ihr Anliegen auch malen oder mich bitten, es für sie aufzuschreiben.

Ich selber nutze die Möglichkeit des Klassenrates nur, wenn ich etwas über das Verhalten mehrerer Kinder oder der ganzen Klasse zur Sprache bringen möchte, z.B. „Ich ärgere mich darüber, dass ihr die Klassendienste so fahrig erledigt.“ Mit anderen Anliegen halte ich mich zurück und kläre sie im Einzelgespräch mit den Kindern.

Die Zettel hängen offen und mit Namen der Adressatin und der Unterschrift des Verfassers..

Wenn die Kinder größer sind und einiges über einen konstruktiven Umgang mit Konflikten gelernt haben, ist die Vorbedingung für das Anhängen eines Ärgerzettels ein eigener Klärungsversuch mit der Konfliktpartnerin. Erst wenn dieser Versuch misslingt, darf ein Ärgerzettel angehängt werden.

Am Freitag nehmen die Kinder ihre Zettel mit in den Abschlusskreis.

Diese Vorbereitung ist aus folgenden Gründen wichtig:

1. Die Kinder haben einen festen Platz, an den sie Dinge tragen können, die sie mit den anderen und mir teilen wollen. Es geht nichts verloren.
Damit fühlen die Kinder sich sicher und ernst genommen.
2. Anders als beim mündlichen Formulieren bedarf es eines bestimmten Energieaufwandes, eine Formulierung zu überlegen und einen Zettel zu schreiben. Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass nur die wirklich wichtigen Dinge im Klassenrat besprochen werden.
3. Die Eigenaktivität der Kinder wird gefördert.
4. Die Kinder ordnen ihr Erleben einem Gefühl zu, wenn sie überlegen, in welches Feld sie ihren Zettel hängen und werden so in ihrer emotionalen Entwicklung angeregt, ohne dass sie verbalisieren müssen.
Sie setzen sie sich mit Gefühlskategorien auseinander und erforschen ihr Inneres.
5. Die Kinder unternehmen Versuche, ihre Streitereien auch allein zu klären. Sie wissen, dass sie Unterstützung im Klassenrat bekommen, wenn sie es nicht schaffen. Je länger sie den Klassenrat kennen, desto klarer

Hanne Raeck

übernehmen sie dessen Struktur auch bei der eigenen Klärung von Streitereien.

Diese Art des Lernens ist den Kindern als Nachahmungslernen vertraut. Sie können vier Jahre lang üben, einen Konflikt auf produktive Weise zu lösen und sich darin vervollkommen ohne Zeit- oder Leistungsdruck.

6. Dieses Vorgehen schult eine gewisse Frustrationstoleranz, die eigenen Anliegen nicht sofort besprechen zu können.
(Bei sehr heftigen Streitereien, deren Klärung die Kinder nicht aufschieben können, gibt es einen Notkreis und der Konflikt wird in der Gruppe besprochen.)
7. Die Kinder machen dabei u.a. die Erfahrung, dass sich die Sicht auf die Dinge durch das Verstreichen von Zeit verändert: Manche nehmen ihre Ärgerzettel im Laufe der Woche wieder ab, und manche wissen am Freitag gar nicht mehr so recht, worum es ging.
Handelt es sich um einen Freudezettel, machen die Kinder ihre Adressatin oft schon vorher darauf aufmerksam, indem sie etwa sagen: „Hast du eigentlich schon mal an den Schrank geguckt?“
8. Ich bin entlastet von den vielen kleinen Schlichtungsanfragen zwischen-durch.

An den Punkten 1 bis 5 wird deutlich, in welcher Weise die Entwicklung von emotionaler und sozialer Kompetenz angeregt wird. Die Kinder steuern ihren individuellen Lernprozess weitgehend selber und haben immer die Möglichkeit, sich bei evtl. Schwierigkeiten Unterstützung zu holen.

Durchführung

Der Klassenrat wird in zwei Teilen durchgeführt: im ersten Teil geht es um „Gefühlsarbeit“, häufig um das Schlichten von Konflikten. und im zweiten Teil um Wünsche, die Unterrichtsinhalte, Ausflüge und die Sitzordnung betreffen.

In der ersten Klasse leite ich beide Teile. Die Leitung des ersten Teils übergebe ich meistens ab der zweiten Klasse im Wechsel je einem Kind. Meldet sich ein Kind für diese Aufgabe, wird es von den anderen gewählt. Die Wahl erfolgt nach Klärung der Frage: Was muss man gut können, wenn man den Klassenrat leiten will? Den zweiten Teil leite ich in der Regel bis zum vierten Schuljahr.

In den ersten beiden Schuljahren schreibe ich Protokoll in ein eigens dafür angeschafftes Buch. Ab Klasse 3 schreiben die Kinder selber das Ergebnisprotokoll.

Beim Klassenrat sitze ich mit den Kindern im Kreis zusammen.

Zuerst wird das Protokoll verlesen und überprüft, ob alle Absprachen eingehalten wurden.

Dann geht es weiter zu den Anliegen.

Auf die Frage: „Wer hat einen Ärgerzettel?“ liest ein Kind, das einen Zettel geschrieben hat, diesen vor und erzählt dann aus seiner Sicht, was passiert ist, ohne dass es unterbrochen wird. Danach erhält der Adressat das Wort und schildert den Vorfall aus seiner Sicht.

Nun gibt es verschiedene Möglichkeiten.

1. Beide stimmen in ihrer Darstellung überein.
2. Die beiden stimmen nicht überein.
 - a) Durch Beiträge von anderen Kindern und/oder durch Nachfragen von mir wird die auslösende Situation klar.
 - b) Die auslösende Situation lässt sich nicht rekonstruieren.

Im Falle 1. und 2. a lautet die abschließende Frage an den Initiator, der sich geärgert hat: „Was möchtest du jetzt von ...?“

Oft reicht es den Kindern, wenn der andere versichert, „es“ nicht wieder zu tun oder sich entschuldigt. Manchmal überlegen wir dann alle gemeinsam Verhaltensalternativen für künftige ähnliche Situationen, die der Beschuldigte als Vorschlag mitnehmen kann.

Einige Kinder möchten auch eine Wiedergutmachung. Dann verhandeln die beiden KonfliktpartnerInnen mit Unterstützung der anderen so lange, bis für beide die Lösung stimmt.

Wenn zwei Kinder die Streit auslösende Situation nicht übereinstimmend darstellen und damit die Basis für eine Lösungsmöglichkeit von zukünftigen Situationen fehlt, können wir den Konflikt nicht lösen, vielleicht im Moment nicht, vielleicht auch gar nicht.

Wenn es im Klassenrat um Traurigkeit geht, so wird dieses Gefühl selten als Traurigzettel thematisiert. Es taucht öfter neben oder unter dem Ärger auf. Wenn es keine Veränderung geben kann, weil z.B. ein Freund jetzt lieber oder auch genau so gern mit jemand anderem spielt und der Anspruch auf Ausschließlichkeit nicht aufrecht erhalten werden kann, dann erfahren die Kinder sehr intensiv, dass sie loslassen müssen. Wieder spielt die Gruppe eine wichtige Rolle und leistet Beistand, wenn das traurige Kind am Schluss gefragt wird: „Was würde dir jetzt gut tun?“ Und das Kind, dass sich einem

Hanne Raeck

anderen zugewendet hat, wird darin bestärkt, seinen eigenen Weg zu gehen und fair zu sein.

Angst äußern die Kinder in meiner Klasse eher spontan in Situationen, in denen sie unmittelbar Unterstützung brauchen, z.B. wenn es um Konflikte mit älteren Kindern auf dem Schulhof gibt o.a. Ich verweise sie dann nicht auf den Klassenrat, sondern versuche, gleich eine Lösungsmöglichkeit anzubieten. Diese Anliegen können dann länger und ausführlicher noch einmal im Klassenrat besprochen werden, wenn die Kinder es möchten.

Freudezettel verwahren wir bis zum Ende des Klassenrats. Meistens benennen die Kinder sehr kleine Begebenheiten, z.B. das Ausleihen eines Bleistiftes, das Warten eines Kindes auf ein anderes, das sich noch die Schuhbänder zubinden muss o.Ä. Damit drücken sie ihre grundsätzliche Freude an der Beziehung zu einem anderen Kind aus. Sie sind dabei sehr aufmerksam und erkennen in vielen kleinen Verhaltensweisen das, was diese ausdrücken über die Qualität ihrer Beziehung.. Manchmal geben sie auch ihrer Freude an guten Gruppenprozessen in der Klasse Ausdruck, z.B. mit den Worten: „Ich freue mich, dass ich in unserer Klasse bin.“

Einige Kinder wagen auch das Experiment, einen Freudezettel über sich selber zu schreiben. Die anderen reagieren darauf unterschiedlich, einige machen es bei nächster Gelegenheit auch, andere finden das sehr merkwürdig und können nicht sagen, warum. In jedem Fall gibt es immer genug Kinder, die sich mitfreuen.

Freude schafft Verbundenheit. Dies wird jedes Mal deutlich, wenn ein Kind seinen Freudezettel vorliest.

Dazu möchte ich eine ganz besondere Situation schildern: Am Ende der ersten Klasse an einem Montag schrieb Fereba einen Freudezettel, weil Ubbo, mit dem sie gerade besonders gern spielte, ihr einen Bleistift geschenkt hatte. Als Ubbo diesen Zettel entdeckte, schrieb er seinerseits einen Freudezettel mit den Worten: „Ich freue mich, dass Fereba einen Freudezettel über mich geschrieben hat.“ Als die beiden ihre Zettel am Freitag vorlesen, kommentiert ein Kind: „Erst freut sich Fereba, dann freut sich Ubbo und jetzt freuen sich alle, guck mal, alle lachen!“

Theorie

Kinder entwickeln soziale und emotionale Kompetenz durch die Erfahrungen, die sie zu Hause, im Kindergarten und in der Schule machen. Sie orientieren sich an Vorbildern und ahmen sie nach, und sie entwickeln eigene

Verhaltensweisen mit dem Ziel, so viel Zuwendung wie möglich zu bekommen. Dabei kommt es nicht auf die Qualität der Zuwendung an: auch in Konflikten gibt es Zuwendung in dem Sinne, dass eine Person bemerkt und auf sie reagiert wird.

Als Lehrerin kann ich in der Schule Räume schaffen, in denen das Miteinander in der Klasse und damit auch ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Mittelpunkt steht. Dies hat zweierlei Vorteile:

1. Die „psychologische Ebene“¹(Clarkson, P., S.), bzw. das „Wir“ (TZI) der Gruppe wird bedacht und versorgt. Die Kinder fühlen sich angenommen mit ihrer ganzen Person, können ggf. ihre innere Balance wiederfinden und sich dem kognitiven Lernen widmen. Der rhythmische Prozess, der entsteht, bezieht Thema, Gruppe und Individuum ein.
2. Die Kinder machen Erfahrungen im Umgang mit Konflikten, die ihnen möglicherweise neu sind und anders als die, die sie zu Hause, in der KITA und mit ihren Freundinnen auf der Straße machen. Aus diesen Erfahrungen – wie aus allen Erfahrungen – lernen sie. In diesem „Raum für die Gruppe“ erwerben sie – bei entsprechender Leitung – soziale und emotionale bzw. Mediationskompetenzen.

Bei der Einrichtung dieses Raumes sind für mich folgende Modelle und Artikel besonders hilfreich:

- „Grundpositionen“ von Eric Berne²
- „Gefühle und Ersatzgefühle“ von Fanita English³

1 Clarkson 1996, S. 30f.

2 Berne, 2005, S. 237.

3 English 1994, S. 83ff.

Hanne Raeck

Grundpositionen

$+/-$ Kampf, Verteidigung	$+/+$ Verhandlung, Kooperation
$-/-$ Resignation, Verdrängung	$-/+$ Unterwerfung, Überanpassung

Das Modell der Grundpositionen (s.o.) nutze ich um meine eigene Rolle im Klassenrat zu klären.

„Ich bin OK, du bist OK“ – dieser Satz mutet fast lapidar an und birgt doch immer wieder eine große Herausforderung. Die Formulierungen „Ich respektiere und achte mich – und dich gleichermaßen“ oder „Ich liebe mich – und dich gleichermaßen“ machen die Bedeutung deutlicher. Ein tiefes Einverständnis mit mir und dem Gegenüber (und der Welt) ist gemeint.

Dieses grundlegende Modell adressiert unsere Haltung – nicht unser Verhalten. Dieser Unterschied ist eklatant und es braucht einige Runden der Auseinandersetzung, bis wir erkennen: wir können fehlerhaft handeln – und grundsätzlich gut von uns denken, und wir können andere kritisieren – und auch grundsätzlich gut von ihnen denken. Es braucht Übung und Sprachvorbilder, um auch in schwierigen Situationen diese Haltung (abgekürzt: $+/+$) nach innen einzunehmen und nach außen zu transportieren.

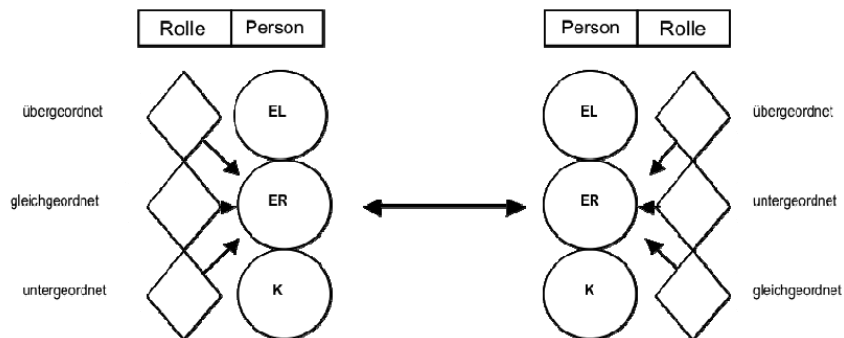
Vor allem in Stress- und Konfliktsituationen kippen Menschen entsprechend ihrer Geschichte leicht in eine $+/-$ - Haltung (Ich bin OK, du nicht!) oder in eine $-/+$ - Haltung (Du bist OK, ich nicht!) und handeln daraus. Sie verhalten sich überheblich, arrogant, abfällig $+/-$, oder sie machen und fühlen sich klein und wertlos $-/+$. Vielleicht resignieren sie auch und ziehen sich völlig zurück, was einer $-/-$ Haltung entspräche (Wir sind beide nicht OK!).

Eine $+/+$ - Haltung oder Grundeinstellung dauerhaft einzunehmen ist den meisten Menschen nicht möglich. Die Vorstellung einer solchen Haltung dient eher der Orientierung und kann als Entwicklungsziel angenommen werden.

So vervollständigte Fanita English das obige Modell um die fünfte Position „Ich bin OK – du bist OK – realistisch“, was so viel heißt wie: „Du kannst diese Haltung stets aufs Neue einnehmen!“ Damit gibt sie die Erlaubnis, auch einmal aus einer anderen Haltung heraus zu agieren, wenn die Eigenreflexion wieder immer wieder zurückführt – und bleibt gerade mit dieser gewährenden Haltung im System der Liebe zu sich und anderen.⁴

Eine übergeordnete Organisationsrolle, z.B. Lehrerin – Schüler, Vorgesetzter – Mitarbeiterin, Eltern – Kind/Jugendlicher, verleitet manchmal dazu, auch in der psychologischen Rolle „als Mensch“ aus einer übergeordneten Position heraus zu sprechen oder zu handeln und eine (+/-) Haltung einzunehmen. Ebenso sprechen und handeln Menschen in einer untergeordneten Organisationsrolle oft aus einer (-/+) Haltung heraus.

Es ist eine Kunst, hier zu unterscheiden zwischen der Organisationsrolle, auf die das *Verhalten* abgestimmt wird und der psychologischen Rolle, für die ausnahmslos das Streben nach einer ++ - *Haltung* gilt, unabhängig von der Organisationsrolle.



nach Dr. Johann Schneider, Rollenintegrierte Transaktionsanalyse⁵

Diese Überlegungen leiten mich bei der Ausgestaltung meiner Rolle im Klassenrat.

Als Lehrerin im Klassenrat Sorge ich für eine verlässliche zeitliche und inhaltliche Struktur des Ablaufes, ich konfrontiere Abwertungen und schütze so einzelne Kinder.

4 Ebd., S. 71ff.

5 Schneider, ZTA 1997.

Die (+/+)-Haltung macht es unmöglich, mich bei Konflikten auf die Seite einzelner Kinder gegen andere zu stellen. Dabei nutze ich das Modell der Grundpositionen zur Eigenreflexion (Analyseinstrument).

„Bei Konflikten geht es nicht um Macht, sondern um das Erfüllen von Bedürfnissen“ Dieser Satz von Jesper Juul ist ein Leitfaden und hilft mir immer wieder, die (+/+)-Haltung auch in Konfliktsituationen einzunehmen. Es geht darum, die Bedürfnisse hinter dem Konfliktverhalten zu erkennen und zu verstehen. Mit der Frage: „Wie kommt es, dass du dich so oder so verhalten hast?“ zeige ich mein grundsätzliches Interesse an dem Kind und signalisiere meine Überzeugung, dass es einen Grund und ein dahinterliegendes Bedürfnis gibt, sich so oder so zu verhalten. Die zuhörenden Kinder gehen mit. Besonders die kleinen haben eher den Wunsch, zu verstehen als aus einer (+/-)-Haltung heraus zu urteilen.

Entsprechend der inneren Verfassung und Struktur der Kinder, entsprechend dem Stand ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen nehme ich verschiedene Rollen im Klassenrat ein mit dem Ziel, dass die Kinder irgendwann ihre Konflikte selbstständig lösen können. Bei einigen gelingt dies schon während der Grundschulzeit. Sie lernen im Klassenrat am Modell und machen die Erfahrung, dass viele Konflikte gewaltfrei und konsensorientiert gelöst werden können. Sie erwerben Mediationskompetenzen in unterschiedlichem Umfang und Qualität, je nach eigenen Vorerfahrungen in ihren anderen Bezügen.

Für diesen Lernweg unterstütze ich sie individuell, zu Anfang durchaus auch in der Rolle der RichterIn, indem ich klare Ansagen mache. Bei einzelnen Kindern kann es sein, dass ich ihnen gegenüber diese haltgebende Rolle über lange Zeit beibehalte. In der Gesamtgruppe verlasse ich die Rolle der RichterIn so früh wie möglich und biete den Konfliktparteien aus der Rolle der SchlichterIn verschiedene Lösungsmöglichkeiten an. Diese Rolle behalte ich im Wechsel mit der Rolle der VermittlerIn bei. Als VermittlerIn oder MediatorIn ist es meine Aufgabe, „... in schweren Zeiten und auf unwegsamen Pfaden unterstützend zu begleiten“⁶, einen Raum zu öffnen, in dem die Kinder im Prozess Verständnis füreinander entwickeln und eigenverantwortliche konstruktive Lösungen finden. „Der Mediator achtet ... auf die konstruktiven Elemente ... Er stärkt die Stärken und vermag daher, die Schwächen schwächer werden zu lassen. Verlieren die Beteiligten den Blick

6 Weigel 2012, S. 94.

für den gemeinsamen Weg, weist der Mediator darauf, leuchtet ihn aus und begleitet die Beteiligten behutsam.“⁷

Gefühle und Ersatzgefühle

Jedes Gruppengeschehen wird begleitet von Gefühlen und Gefühlsäußerungen.⁸ V.a. Kinder sind darin oft noch sehr ungebremst und zeigen viel von sich. Das ändert sich meistens mit Eintritt in die Pubertät. Wenn sie bis dahin wenige oder keine guten Erfahrungen im Umgang mit Gefühlen in Konflikten gemacht haben, wenn sie keine guten Vorbilder hatten und wenig Schutz und Achtsamkeit beim Äußern ihrer Gefühle kennengelernt haben, ist es schwierig, damit in der Pubertät zu beginnen. Aus diesem Grunde ist es aus meiner Sicht gut, schon in der KITA und in der Grundschule mit der Einrichtung des Klassenrats zu beginnen und ihn zu nutzen, um die Entwicklung emotionaler Kompetenz bei den Kindern anzuregen.

Ebenso wie die Grundbedürfnisse sind Gefühle zuallererst als körperliche Empfindungen spürbar: Der Blutdruck steigt, das Herz schlägt schneller, das Wärmeempfinden verändert sich, Schweiß bricht aus u.a.m. Babys und kleine Kinder agieren diese Empfindungen aus: Sie weinen, sie schreien, sie ballen die Fäuste, sie erstarren oder verstummen. Später lernen sie, dass diese Körperempfindungen und ihre Veräußerungen einen Namen haben, wenn nämlich die Eltern o.a. sie benennen: „Oh, du bist aber wütend!“ oder „Fritzchen ist ganz traurig, guck mal!“

Fügen Eltern o.a. diesen Reaktionen ihre eigenen Interpretationen und Bewertungen hinzu, merken Kinder sich nicht nur den Namen des Gefühls, sondern auch, ob sie mit dieser Gefühlsäußerung willkommen sind oder ob die Erwachsenen sich äußerlich und/oder innerlich abwenden. Vielleicht lernen sie auch, dass ihre sonst vielleicht meistens abgewandten Eltern o.a. sich ihnen endlich zuwenden, wenn sie ihre Gefühle äußern.

Hier setzt Fanita English mit dem Modell der Ersatzgefühle an.⁹

Sie stellte fest, dass Kinder in ihren Familien lernen, die Gefühle zu präsentieren, für deren Zeigen sie am meisten positive Zuwendung oder wenigstens Beachtung bekommen. Kinder sind weitaus stärker als Erwachsene und existenziell auf die Zuwendung ihrer Eltern o.a. angewiesen. Bleiben

7 Ebd.

8 Siehe dazu auch den Beitrag von Nagel („Gefühle“).

9 Thomson, ZTA 1989.

Zuwendung und Beachtung aus, nehmen sie ernsthaften Schaden. Zuwendung rangiert also vor Authentizität.

Mangelt es an Zuwendung, lernen Kinder u.U., dass sie durch Überanpassung die Erwachsenen dazu bewegen können, ihnen die benötigte Zuwendung zu geben. Sie präsentieren ein Gefühl, das nicht genuin und angemessen ist, aber ihnen die Beachtung bringt, die sie brauchen: ein Ersatzgefühl.

Dabei geht es in vielen Fällen geschlechtsspezifisch zu. Wenn Jungen die Erfahrung machen, dass die Eltern o.a. sich ihnen zuwenden, wenn sie wütend sind („Das ist doch ein richtiger Ker!“), sich aber abwenden oder kritisch äußern, wenn sie ängstlich oder traurig sind, dann werden die Jungen zukünftig Gefühle wie Angst oder Trauer verdrängen und stattdessen Wut zeigen, denn dafür gibt es Zuwendung!

Bei Mädchen verhält es sich oft gerade anders herum: reagieren sie wütend, ernten sie Kopfschütteln und Missbilligung, zeigen sie sich aber ängstlich oder traurig, werden sie in den Arm genommen und getröstet. Sie zeigen also Angst oder Traurigkeit und verdecken damit vielleicht ihre ursprüngliche Wut.

Woran ist nun zu erkennen, ob die Gefühle, die ein Mensch zeigt, Ersatzgefühle oder genuine Gefühle sind? Die Antwort auf diese Frage fand ich in einem Artikel von George Thomson. Er bezieht sich auf die Gefühle Ärger, Traurigkeit und Angst und stellt dar, dass diese Gefühle spezifische Auslöser, existenzielle Funktionen und einen spezifischen Zeitbezug haben.

Auf ganz bestimmte Auslöser im Außen oder im Inneren, die das Wohlbefinden und das innere Gleichgewicht stören, reagieren Menschen mit Ärger, Traurigkeit oder Angst. Sie reagieren mit Ärger auf Frustration, mit Angst auf Bedrohliches, sei es von innen oder außen, und Traurigkeit ist die Antwort oder Reaktion auf jede Art von Verlust.

Die Körperempfindungen, die dazu gehören, und das Anwachsen der physischen und psychischen Energien haben eine existenzielle Funktion: Sie sollen entweder den alten oder einen neuen Zustand des Wohlbefindens herstellen.

So hat Ärger die Funktion, etwas zu verändern oder, wenn das nicht möglich ist, sich abzugrenzen von der Quelle der Frustration, Angst hat die Aufgabe, uns zu schützenden Handlungen zu befähigen und Traurigkeit unterstützt uns beim Loslassen von verlorenen Menschen, Dingen, Hoffnungen etc.

Wenn wir uns entsprechend dieser existenziellen Funktionen verhalten können, verblasst das zu Grunde liegende Gefühl: Können wir die Ursache

der Frustration verändern oder uns zumindest abgrenzen, vergeht der Ärger, können wir vor der Bedrohung weglaufen oder uns anderweitig schützen, lässt die Angst nach, und wenn wir etwas Verlorenes loslassen können, nimmt die Traurigkeit ab.

In seinem oben erwähnten Artikel¹⁰ übernimmt Dr. Johann Schneider die Sichtweise, dass Gefühle spezifische Auslöser und existenzielle Funktion haben und bezieht das Gefühl Freude u.a. mit ein. Er nennt als Auslöser für Freude die Erfüllung (unserer Grundbedürfnisse, d. V.) und als existenzielle Funktion die Gemeinschaft. Aus meiner Sicht beinhaltet die existenzielle Funktion von Freude nicht nur die Verbundenheit untereinander, also die Gemeinschaft, sondern auch die Verbundenheit mit der Natur oder mit einer Idee oder mit Kunstwerken und kann auch eine spirituelle Dimension meinen.

Den Aspekt der Freude mit ihren Funktionen halte ich für sehr wichtig bei der Arbeit im Klassenrat, der sonst leicht zu einem „Jammertal“ wird und die hellen, konstruktiven und freudvollen Aspekte unseres Lebens außer Acht lässt. Der Klassenrat könnte so zu einer Einrichtung werden, in der diejenigen Beachtung bekommen, die traurig, ängstlich oder ärgerlich sind – das wäre eine Einladung, Ersatzgefühle zu präsentieren und damit kontraproduktiv.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Kinder zu Anfang erst einmal keinen oder wenig Zugang zum Benennen von Freude haben. Ich glaube, dass sie es oft nicht kennen, positive Dinge zu benennen und auszudrücken. In unserer Gesellschaft ist es nicht üblich. Positive, gelungene, angenehme Dinge werden eher als selbstverständlich angesehen und nicht bewusst wahrgenommen. Die Frage: „Hat sich denn in dieser Woche niemand gefreut hier in unserer Klasse?“ lenkt ihren Blick in eine neue Richtung, und wenn sie erst einmal gemerkt haben, welche Wirkung eine ausgedrückte und benannte Freude hat, nutzen sie diesen neu entdeckten Raum gern.

Wenn Kinder in dieser Weise, durch eigene Erfahrung und durch Lernen am Modell, ihre soziale und emotionale Kompetenz und damit auch ihre Mediationskompetenz entwickeln und erweitern, hat das nicht nur Auswirkungen im jeweiligen Klassenverband. So berichteten mehrere Eltern von einem für sie überraschenden und konstruktiven Konfliktverhalten ihrer Kinder bei familiären Konflikten. Zwei Elternpaare berichteten, dass sie die

10 Schneider, ZTA, 1997.

Hanne Raeck

Einrichtung des Klassenrats auf ihre Familie übertragen hätten und einmal wöchentlich eine „Familienkonferenz“ abhielten.

Die theoretischen Überlegungen zum Klassenrat habe ich auch des Öfteren auf Elternabenden vorgestellt und damit angeregte Diskussionen ausgelöst.

Aspekte wie Beziehungsgestaltung, Rollenbewusstheit, Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit u.a. kommen in der Lehrerbildung immer noch nur am Rande vor. Dies gilt es im Interesse von Kindern und Jugendlichen und auch im Interesse der Lehrer und ihrer Gesundheit zu verändern.

Literaturverzeichnis

Berne, Eric, Grundlagen der Gruppenbehandlung, 1966, deutsche Ausgabe Junfermann, Paderborn 2005

Clarkson, Petruska: Transaktionsanalytische Psychotherapie, Herder, Freiburg 1996

English, Fanita, Transaktionsanalyse – Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen, iskopress, Salzhausen 1994

Schneider, Johann, „Dreistufenmodell transaktionsanalytischer Beratung und Therapie von Bedürfnissen und Gefühlen“, Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 1-2/1997, S. 66-83

Thomson, George, „Angst, Zorn und Traurigkeit“, Zeitschrift für Transaktionsanalyse 2-3, 1989, S. 59-67

Weigel, Sascha, Konfliktmanagement in der öffentlichen Verwaltung des aktivierenden Staates mit Transaktionsanalyse und transaktionsanalytisch fundierter Mediation. Zugleich ein Beitrag zur Behandlung sozialer Konflikte mittels des Rechts und der Mediation, Berlin 2012.

Konfliktmediator/innen – Weiterbildung im System Schule

Gundel Beck-Neumann

Vorbemerkung

In diesem Artikel beschreibe ich eine Weiterbildung für Lehrpersonen in der Schulaufsicht, die ich zusammen mit meiner Kollegin Anke Zürcher, einer Schulpsychologin, konzeptionell erarbeitet und durchgeführt habe. Die Weiterbildung führten wir über zwei Jahre hinweg durch. Sie in allen Einzelheiten darzustellen sprengt den Rahmen der Artikel dieses Buches. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, die Weiterbildung in den Grundzügen darzustellen und auch die transaktionsanalytischen Konzepte, die wir verwendet haben, nicht näher zu beschreiben und in diesem Rahmen zu würdigen. Dies geschieht in diesem Buch an anderer Stelle.

Die Vorgeschichte

Schon in den 1990er-Jahren wurde im Bundesland Baden-Württemberg an der Nachfrage orientiert fort- und weitergebildet. So wurden u.a. die Fortbildungswünsche neu ernannter Schulleiter abgefragt. Neben Verwaltungsrecht war Umgang mit Konflikten das dominierende Thema. Es gab zwar zur damaligen Zeit schon die Ausbildung von Konfliktlotsen/Streitschlichtern bei Schülern, eine Fortbildung für Lehrpersonen und Führungspersonal aber fehlte. So entstand schon in den 1990er-Jahren ein Fortbildungsangebot, das ich als Transaktionsanalytikerin und in der Supervision und Beratungslehrausbildung tätige Lehrerin zusammen mit Kolleginnen aus der Schulpsychologie konzeptionell ausarbeitete und durchführte. Wir redefinierten in den Landesakademien den Begriff 'Konflikt' als Chance, um den Umgang damit zu erleichtern und den Begriff 'Konflikt' zu entkrampfen, damit Konflikte als prozessorientiert aufgefasst werden konnten: Konflikte verhindern Stagnation, weisen auf Probleme/Themen hin, begünstigen Selbsterkenntnis, bewirken Veränderungen im Einzelnen und im Umfeld, schaffen Identität in Gruppen bzw. Organisationen und führen zu neuen Lösungen. Es gelang uns damals zwar, Konflikte als Normalbestand des orga-