

Konfliktbewältigung

Begabten zu ihrem Recht und zu ihren Chancen verhelfen, oder: Schul – Mediation (SM) für Schüler, Eltern und Lehrer

Karl-J. Kluge und Doris Meyer

Anlass, diesen Artikel zu schreiben, war die Entwertung des intelligenzbegabten 10-jährigen Moritz (Name geändert), der von der Grundschule in die Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) überwiesen werden sollte.

Vor Aufnahme des Sonderschul-Überprüfungsverfahrens ließen wir Autoren uns von Seiten der Eltern als Mediatoren verpflichten.

Zur Person Moritz oder: Von sehr gut bis mangelhaft

Am Unterrichtsgeschehen zeigt Moritz – nach Aussagen seiner Klassenlehrerin – kein Interesse. Sie behauptet, seine Konzentration lasse rasch nach, seine Aufmerksamkeit lenke er auf Nebensächlichkeiten. Arbeitsangebote nähme er nur an, wenn er Lust auf das dargestellte Thema wahrnehme, verlöre sie jedoch schnell wieder, wenn Aufgaben schriftlich noch einmal zu überarbeiten bzw. Übungen zu wiederholen seien. Treffende Gesprächsbeiträge bringe er ein, wenn ihn das Thema interessiere. Er sei auch in der Lage, anschaulich und lebendig zu erzählen. Bei der Wiedergabe von bekannten Inhalten zeige er jedoch Desinteresse. Mit seinen Unterrichtsmaterialien gehe er achtlos um. Seine Leistungen liegen insgesamt im ausreichenden Bereich, in drei Fächern werden sie mit „mangelhaft“ bewertet.

In Bezug auf Moritz' Leistungsverhalten fühlt sich seine Mutter hilflos. Sie nimmt ihre Gefühle von Ärger und Angst wahr. In ihrer Hilflosigkeit reagiert sie ungeduldig auf Moritz, z.B. in Situationen wie „Hausaufgabenerledigung“. In diesen Phasen kommt es regelmäßig zu belastenden Auseinandersetzungen. Als hilfreich und Entspannung fördernd nimmt sie ihr Verhalten in Situationen wahr, in denen sie auf die Bedürfnisse ihres Sohnes eingeht. Er schätzt z.B. Ruhe, Abstand von der Schule und gemeinsame sportliche Aktivitäten, welche beiden – Mutter und Sohn – Freude und Vergnügen bereiten. Ihr mütterliches, an den Bedürfnissen ihres Kindes orientiertes Verhalten führt zu positiver Stimmung auf beiden Seiten. In Folge dieser angenehmen Stimmungslage findet die Erledigung der Hausaufgaben ohne Moritz' Verweigerungshaltung und in zunehmender

Selbständigkeit statt.

Seine Lehrerin bewertet in der personalen Begegnung mit ihrem Schüler Moritz immer wieder eigene belastende Gefühle wie Ärger. Ihren Ärger bringt sie u.a. mit den Worten zum Ausdruck: „Das möchte ich jetzt nicht.“ Was genau sie nicht möchte, warum ihr ein anderes Verhalten von Moritz angemessen erscheint bzw. welches Bedürfnis er selbst befriedigen möchte, offenbart bzw. hinterfragt sie nicht. Eine förderliche Entwicklung seiner schulischen Leistung traut sie ihm nicht mehr zu.

Eine offene Auseinandersetzung mit ihren eigenen Gefühlen in Bezug auf ihre Beziehung zu Moritz hält sie für wenig hilfreich als Unterstützung im Umgang mit ihm. Sie wünscht sich kognitiv orientierte Fortbildungsmaßnahmen bzw. konkrete Verhaltenstipps, welche nicht mit ihrer eigenen Emotionalität in Verbindung gebracht werden (dürfen).

Wir Schul-Mediatoren bieten allen Beteiligten unser fachliches Know-how an. Wir maßen uns nicht an, den Bezugspersonen Verhaltensweisen und Normen vorzuschreiben bzw. aufzuoktroyieren. Wir sehen es als unsere fachliche Verantwortung, unser Fachwissen den Betroffenen zum Be-Denken anzubieten. Insofern teilen wir den Auftraggebern und den in der Schul-Mediation (SM) Betroffenen folgende Mitteilung mit:

Beziehungen zwischen zwei Menschen sind stets kontextabhängig, z.B. zwischen Moritz und seiner Klassenlehrerin. Die Sichtweise der vermeintlichen Wirklichkeit hängt von den Erwartungen, Erkenntnissen, Erfahrungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen des Einzelnen ab. Jeder Kommunikations- bzw. Beziehungspartner ist stets bemüht, seine wahrgenommene subjektive Wirklichkeit in einen Bedeutungszusammenhang zu bringen, zu strukturieren und zu organisieren. Jede wahrgenommene Bedeutung hängt jedoch sehr von dem Kontext ab, den der Einzelne wahrnimmt. Von daher darf man nicht einer Person allein das Aufkommen einer Beziehungsstörung anlasten, sondern muss stets fragen, welche Sichtweisen beide Parteien innehaben.

Die Eltern des 10-jährigen Moritz traten an uns Schul-Mediatoren (SM) heran, mediativ im Dreieck Schule-Eltern-Kind tätig zu werden. Anlass für deren Ansinnen waren oben aufgeführte behauptete „Schulschwierigkeiten“ ihres Jungen, welche bereits zur Feststellung seines IQ führten. Moritz verfügt über eine überdurchschnittlich hohe Test-Intelligenz, wie sie bei 2 % vergleichbarer Kinder getestet wurde. Sein Intelligenzpotential setzt dieser jedoch nicht – wie oben beschrieben – in erwartete Schulleistungen um. Nach einer 1½-stündigen Beratung trug die Drei-Personen-Familie den Wunsch an uns heran, Aufschlüsse über Moritz' Emotionale Intelligenz bzw. seine emotionalen Kompetenzen zu gewinnen, um zu erfahren, welche Grün-

de zur Leistungsverweigerung dieses Jungen führen und auf welche Weise Moritz in Zukunft optimal schulisch und zur Leistungssteigerung gefördert werden könne.

Nachdem andere etablierte Institutionen den herausragenden IQ dieses Jungen ermittelt hatten, war es *unser Ziel*, herauszufinden, welche emotional bedingten Gründe zur Leistungsschwäche bzw. „Leistungsabstinenz“ (Karl-J. Kluge) dieses Jungen führten bzw. welche Bereiche Emotionaler Intelligenz förderlich zu entwickeln seien, damit die von Moritz' Lehrperson angemeldeten Beziehungsschwierigkeiten zwischen ihr und dem Jungen aufgeklärt werden. Wir behaupten, dass es unumgänglich war, die emotionale Grundausstattung dieses Jungen zu ermitteln.

Wir ließen uns deswegen auf die Erwartungshaltung dieser Familie ein, weil wir um den Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition, zwischen Emotionaler Intelligenz und Leistungsfähigkeit generell wissen:

Die emotionale Stimmung ist mit Leistungsverhalten eng verbunden.

An Testverfahren boten wir an:

„EQ-Map für Kinder und Jugendliche“, der Kinder-Angst-Test (KAT) von F. Turner und U. Tewes sowie Persönlichkeitsfragebogen für Kinder nach W. Seitz und A. Rausche.

Mit der Auswahl dieser Testverfahren verbanden wir die Intention, ein Spektrum an Emotionalität dieses Jungen zu erfassen sowie erste Hinweise über die Schwerpunkte der Emotionalen Intelligenz bzw. eventuell zu fördernde Bereiche zu erhalten.

Nicht der IQ, sondern der EQ macht's möglich!

Der Begriff „EQ“ ist ein Synonym für Emotionale Intelligenz. Emotionale Intelligenz wird als Fähigkeit definiert, eigene Gefühle und die anderer wahrzunehmen, sich bewusst zu machen und diese Informationen zu nutzen, um das eigene Denken und die eigenen Handlungen zu lenken bzw. gefühlsbezogene Informationen zur Motivierung, Planung und leistungsbezogenen Ausführung von Handlungen für sich selbst und bei anderen zu nutzen. EQ-Fähigkeiten stellen nicht das Gegenteil von IQ bzw. kognitiven Fähigkeiten dar, vielmehr interagieren beide Fähigkeitskomplexe dynamisch miteinander. Erfolg und Glück in allen Lebenslagen hängen weniger vom Intelligenzquotienten ab als von einem bewussten Gefühlsleben und der Fähigkeit, mit Emotionen personenförderlich umzugehen.

Die einem Kind – und nicht nur Kindern – mitgegebene emotionale Intelligenzbegehung ist nach bisherigen Erkenntnissen im Gegensatz zur kognitiven Intelligenzbegehung durch Lernen stark beeinflussbar. Durch geeignete Ansätze und deren „Methoden“ lässt sie sich verändern und ausweiten. Das Erlernen und Ausweiten Emotio-

ner Intelligenz ist in jedem Alter möglich. Je früher emotional intelligentes Verhalten erlernt wird, desto schneller ergeben sich tiefgreifende Veränderungen in Richtung emotionaler Kompetenzen. Schon eine einzige veränderte Kompetenz kann eine tiefgreifende Wirkung auf die Lebensqualität eines Kindes zeigen. Wenn „man“ Kindern z.B. kooperative Fähigkeiten wie Einfühlung und Freundschaftlichkeit vermittelt, wird „man“ ihnen gleichzeitig auch helfen, ihre Ärger-Aggressionen selbst zu kontrollieren. Zu EQ-Fähigkeiten zählen die Kompetenzen Selbstbewusstheit i.S. von Wahrnehmung eigener Gefühle bzw. die Fähigkeit, sie zum Ausdruck zu bringen, Selbstorganisation i.S. von effektiver Regulation von Gefühlen, Motivation, Empathie (Einfühlung) und Sozial-Kompetenz.

Moritz lebt mit seiner Mutter und seinem Vater in einer Familie. In seiner Familie schätzt er sich gemocht und geliebt ein, jedoch glaubt er, den anderen außerhalb der Familie, die er namentlich nicht benennt, teilweise gleichgültig zu sein. Er findet Zuneigung und Halt zum Teil auch außerhalb seiner Familie, z.B. bei seinen Freunden. Ein größeres Problem, das ihm Schwierigkeiten bereitet, belastet ihn derzeit nicht. Erlebt dieser Junge Trauer, Wut und Ausgelassenheit, wird nach seiner Einschätzung in seiner Familie bzw. in seiner Schulumgebung manchmal nicht darauf reagiert. Er nimmt wahr, dass seine Gefühle der Wut, der Trauer und der Ausgelassenheit von den anderen häufig ernst genommen und akzeptiert werden. Sie werden auch belächelt, jedoch nicht bestraft bzw. als störend bewertet. Ihm wird häufig gezeigt, welches Verhalten erwünscht ist, manchmal wird Verhalten von Wut, Trauer bzw. Ausgelassenheit akzeptiert. Er stellt ebenfalls fest, dass Vater und Mutter häufig unterschiedlich auf seine Gefühle reagieren. Beispiele nennt er nicht.

Die Fähigkeit dieses Jungen, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu benennen, bildet eine geeignete Ressource in Bezug auf die emotionale Kompetenz, „Selbstorganisation“, das Handhaben eigener Gefühle. Um von vorbewussten Stimmungen, die von ihm als sein Wohlbefinden beeinträchtigende Stimmung wahrgenommen werden, zu bewusst wahrgenommenen Emotionen wie z.B. Wut zu gelangen, können Erziehungspersonen und Lehrpersonen aktiv und an einem Strang in dieselbe Richtung ziehend ihren förderlichen Beitrag leisten – und zwar u.a., indem sie sich als echte, aufrichtige Person offenbaren, meinen wir. Eine auf Echtheit Wert legende Lehrperson sagt emotional selbstdiszipliniert, was und wie sie denkt, ist wahrhaftig sich selbst und anderen gegenüber und drückt tiefe gefühlsmäßige Erlebnisse „selektiv authentisch“ (R. Cohn) angemessen aus.

Echtes, aufrichtiges Lehrererleben, das Moritz zu einer realistischen Einschätzung seiner Person und der schulischen Leistungssituation führe, zeigt sich in folgendem Beispiel:

Seit Tagen übt dieser Junge für das nächste Diktat Lernwörter, wiederholt seinen Grundwortschatz und schreibt

Übungsdiktate. Sein Text wird mit „mangelhaft“ bewertet. Der Junge ist frustriert und zieht sich innerlich zurück. Eine personenzentrierte Lernbegleiterin (i.S. von Karl-J. Kluge) nahm die Entscheidungsfreiheit wahr zu sagen: „Wenn Du nicht regelmäßig mitarbeitest, fällt die nächste Arbeit wahrscheinlich nicht anders aus. Und was willst du dann tun?“ Ein anderes Mal setzte sie sich z.B. zu ihm, legte ihre Hand auf seinen Arm, hörte sich seinen Kummer verständnisvoll an, fragte ihn anteilnehmend nach seinen Gefühlen und Lernzielen und erzählte ihm anschließend von ihren eigenen Erfahrungen mit Krisen und Misserfolgen und deren Bewältigungsstrategien.

Bei Lehrpersonen, die sich echt, selektiv authentisch verhalten, kommt es zu tiefen persönlichen Begegnungen zwischen Erwachsenen und Kind/Schüler mit der Wirkung, dass eine vertrauensvolle Beziehung entsteht.

Die Folge dieses Verhaltens einer anderen Lehrerin war: Moritz fühlte sich von seiner Haupt-Bezugsperson emotional angenommen, entwickelte ein günstiges Selbstkonzept, förderte seine emotionale Kontrolle und seine Fähigkeit zur Selbstorganisation seiner Gefühle. Er wuchs dahingehend, nicht mehr abwehrend z.B. auf seine Mitschüler zu reagieren, sondern mehr kreativ und einfühlsam. Sein Selbstwertgefühl wurde weniger frustriert, seine Selbstbestimmung – auch in Bezug auf Lernen – nahm bei entsprechendem Training zu.

Dieser Junge lernte bei einer Lehrperson mit empathischem Ansatz, seine Emotionen bewusst zu erfahren, wenn seine Mitmenschen ihre eigenen Emotionen transparent und glaubwürdig mitteilten. Z.B. teilte seine Lehrperson Moritz ihre Besorgnis um ihn mit, die in ihr aufkam, wenn dieser Junge seine Mitarbeit im Unterricht zurücknahm. Wichtig für die Glaubwürdigkeit ihrer mitgeteilten Empfindungen war jedoch, dass die Lehrperson mit dem anderen Beziehungsansatz *echtes* Interesse an dem Person-Wert dieses Jungen erlebte und sich ihre Sorge nicht z.B. auf eine anstehende Beurteilung von Leistungsverhalten bezog. Erfährt dieser Junge hautnah, dass die Sorgen der Lehrpersonen aus ihrer echten Zuneigung zu ihm entspringen, nimmt er sich als Person ebenfalls wichtig und ist eher geneigt, von seinen persönlichen Bedürfnissen, Vorstellungen und Ideen z.B. in Bezug auf Lernangebote zu sprechen.

Verhielt sich dieser Junge z.B. im Unterrichtsgeschehen erwartungsleistungswidrig, indem er andere Kinder körperlich oder verbal angriff, anstatt sich konstruktiv in psychischer Hochleistung zu zeigen, war eine Reaktion seiner anderen Lehrperson, die sie durch Mimik, Gestik und Stimme zum Ausdruck brachte, nur dann sinnvoll, wenn sie transparent in Form einer Ich-Botschaft erklärte, worüber sie sich wunderte, nämlich dass Moritz sich nicht in seinem Leistungsverhalten entfalte. Anstatt zu sagen: „Das will ich jetzt nicht!“ bot sie als Verhaltens-Alternative an: „Ich sehe

mich in meinem Bemühen um dich abgewertet, und du kommst in deiner Begabung zu kurz.“ Sich zu ärgern, wäre mit viel Energie verbunden gewesen, Energie, die bei Moritz zur Veränderung seiner Situation eingesetzt wurde, da seine andere Lehrperson einen Perspektivenwechsel vornahm, z.B. indem sie sich nicht ausschließlich auf sich, die übrigen Schulkinder und deren Unterrichtsansprüche konzentrierte, sondern ihr Augenmerk ebenso auf die Bedürfnisse dieses Jungen richtete, der seine Chance zur Ausschöpfung seiner Potentiale erhielt. Hilfreich für diese und andere Konfliktsituationen zwischen Moritz und seiner Lehrperson im Unterricht war außer den Mitteilungen durch Ich-Botschaften das Mitteilen von Grundgefühlen wie Furcht, Zorn, Trauer, Freude, Überraschung. Äußerte diese Lehrperson ihre Trauer oder Wut bei den scheinbar unbegründeten Angriffen dieses Jungen auf seinen Mitschüler, war die Benennung dieses Gefühles für die emotionale Entwicklung des Jungen deshalb förderlich, weil die neue Lehrperson tatsächlich Trauer und nicht z.B. Bedauern erlebte. Je genauer Eltern und Lehrer ihre eigenen Basisgefühle wahrnehmen und sprachlich differenziert benennen, desto eher entwickeln sich die Fähigkeiten dieses Jungen weiter, seine Gefühle bewusst und zutreffend wahrzunehmen und „sozialverträglich“ zu handhaben, so glauben wir.

Transparentes und selbstehrliches Verhalten aller Lehrpersonen und Elternpersonen fördert auch die Empathiefähigkeit dieses Jungen, d.h. seine Fähigkeit, sich in andere hineinzufühlen. Empathie entwickelte Moritz bereits für leidvolles Erleben anderer. Diese wichtige Ressource hätten personenzentriert denkende Lehrer viel eher dazu genutzt, indem sie ihr Einfühlungsvermögen auch in Bezug auf das Erkennen und Entschlüsseln non-verbaler Signale, vor allem bei vermeintlich ausgedrücktem Ärger fördern. Das Entschlüsseln non-verbaler Signale vermitteln förderliche Erwachsene z.B., indem sie eigene Stimmungen und Gefühle transparent mitteilen bzw. den Jungen lehren, die nonverbal ausgedrückten Gefühle anderer, z.B. seiner Klassenkameraden immer wieder kindgerecht zu übersetzen bzw. im Konfliktlösungsgespräch zu klären. Die Folge ihrer Echtheit wäre, dass sie ein Klima des Vertrauens zwischen sich und dem Jungen schaffen, in dem der Junge sein Vertrauen zu sich selbst konsequent weiter entwickelt.

Die im Morgenkreis erzählten Erlebnisse anderer Kinder hätte Moritz' ehemalige Lehrerin nützen können, um die Einfühlung dieses Jungen in die Stimmungen bzw. Gefühle der erzählenden Klassenkameraden zu fördern. Im Anschluss an die Erlebniserzählung hätte die Lehrerin Moritz auffordern können, ihr bzw. der Klasse mitzuteilen, welche Gefühle der Mitschüler vermutlich während seiner Erzählung erlebte. Bestätigt der Mitschüler die geäußerte Vermutung dieses Jungen, wäre Moritz in seiner Wahrnehmung und Einfühlung in die Gefühle anderer positiv bestärkt worden. Träfe seine Vermutung nicht zu, böte sich ein kur-

zes, klärendes Gespräch zwischen der Lehrerin, Moritz und dem Mitschüler an, der seine eigenen, während der Erzählung wahrgenommenen Gefühle mitteilt. Hilfreich für die Benennung der Gefühle war in unseren Mediations-Sitzungen eine Palette von Gefühlsbegriffen, die als Poster im Klassenraum aufgehängt waren.

Wir vertreten die Auffassung:

Schüler, die nonverbales Verhalten nicht entschlüsseln (können), übertreten ständig die Grenzen der anderen, ohne deren ablehnende Reaktionen zu verstehen. Sie entschlüsseln Körpersprache nicht gefühlsgerecht und den Gesichtsausdruck der anderen nicht sendegerecht. Sie lassen die Gelegenheit verstreichen, Blickkontakt herzustellen. Sie verpassen ihre Chance, die Interaktionen mit dem Gegenüber abzustimmen oder vermitteln den Eindruck, als ob sie den anderen ablehnten.

Im Konfliktlösungsgesprächen eignete sich besonders das Aktive Zuhören (Th. Gordon). Aktives Zuhören bedeutet, hören ohne zu werten bzw. zu entwerten. Wertschätzung und einführendes Verstehen brachten die betroffenen Eltern und Lehrpersonen nach unseren mediativen Angeboten Kindern dadurch zum Ausdruck, dass sie sich in die Gefühle der Kinder und deren Bedürfnisse erlebnisgerecht hineinversetzten und das widerspiegelten, was dieses Kinder „akkurat“ fühlten, bzw. erlebten:

Moritz kam vom Schulhof und sagte: „Ich hasse diese Kinder. Sie wollen einfach nicht mit mir spielen. Sie sind so gemein zu mir.“ Unser aktiver Zuhörer reagierte, indem er einfühlsam sagte: „Du scheinst zornig, wütend und enttäuscht über diese Ablehnung zu sein? Stimmt meine Annahme? Wenn sie stimmt, lass‘ mich also hören, wie du dir vorstellst, wie du auf die anderen Kinder zugehen musst, um ein erwünschtes gemeinsames Spiel mit ihnen zu erreichen.“

Mit Hilfe dieser Einfühlung und Anteilnahme und mit Hilfe seiner Lehrperson lernte dieser hoch begabte Schüler, seine Sozialkompetenz zu steigern, seine Aggressionen in förderliche Beziehungsenergie zu verwandeln und sozial erwünschte Konfliktlösungen zu entwickeln. Zusätzlich fühlte er sich von seinen personenzentriert denkenden Lehrern verstanden. Auch nahm dieser seine Selbstwirksamkeit erhöht wahr, indem er seine Beziehung zu Mitschülern selbst prosozial zu gestalten lernte und konfliktreduzierten Umgang mit ihnen erlebte. Seine Selbstwirksamkeit, seine Fähigkeit, auf Vorgänge in seinem Leben Einfluss zu nehmen, bestärkt z.B. die Lehrperson, indem sie die Ressourcen dieses Jungen in Bezug auf seine Eigenmotivation zur Beschäftigung mit ihm interessierenden Themen nutzt.

Moritz' ehemalige Lehrerin stellte sich damals nicht der schulischen Aufgabe hinsichtlich der emotionalen Förderung, wie sie D. Goleman fordert, weil sie keine Lernatmosphäre für Moritz schuf, in der er erfolgreich emotional und kog-

nitiv lernte. Diese lernförderliche Atmosphäre hätte sie fördern können, wenn sie sich um die Bedürfnisse dieses Jungen nach Selbstentwicklung und Sozialkompetenz gekümmert hätte. Diese Arbeit an der Selbstentwicklung dieses Schülers erforderte schon damals u.a. Beziehungsarbeit. In der begabungsfördernden Beziehungsarbeit wäre nämlich ein Rahmen entstanden, in dem emotionales Lernen, z.B. wahrnehmen, benennen und handhaben eigener Gefühle, stattfindet. Gerade Konfliktsituationen mit Moritz und seinen Mitschülern waren bestens geeignet, um sie konstruktiv für die Beziehung zwischen Schülern bzw. Schüler und Lehrperson Persönlichkeit fördernd zu nutzen:

Die neue Lehrerin dieses Jungen beobachtete einen Konflikt zwischen ihm und einem weiteren Mitschüler. Sie teilte ihre Beobachtung über diesen Streit klar und deutlich mit, indem sie z.B. sagt: „Ich wundere mich über euren Streit. Ich will von jedem einzelnen wissen, was ihn zum Streit veranlasst hat. Welche Ideal- bzw. Wertvorstellung von Dir wurde verletzt? Jeder spricht für sich und in Ich-Form und gibt Vermutungen nicht als Tatsachen aus!“

Diese Lehrperson mit personenzentriertem Ansatz achtete darauf, dass alle Beteiligten zu Wort kamen und sich in einem vorgegebenen Zeitrahmen aussprachen, ohne unterbrochen zu werden. Sie entwickelte sich zur Mediatorin im Sinne von allparteilichem Konflikt-Management. Im kompetenten Konflikt-Management entwickeln viele Streitende eine eigenverantwortliche und Win-Win-Konfliktlösung. Sie beschuldigte nicht die Betroffenen bereits im Vorfeld. Zum Streiten gehören mindestens immer zwei. „Alleinschuldige“ in einem Streitverfahren gibt es nicht.

Abschließend kommen wir auf die psychosoziale Bedeutung des Kindesvaters dieses Jungen zurück.

Studien von R. Parkes und K. Mc Donalds zufolge entwickelt ein Vater die sozialen Fähigkeiten seines Kindes förderlich mit, wenn er mit ihm körperbetont spielt, ohne Dominanz zu zeigen oder Zwang auszuüben. Besonders günstig für das Sozialverhalten eines Kindes wirkt sich aus, wenn der Vater die Interaktion positiv gestaltet und ihm erlaubt, den Spielverlauf mitzugestalten. „Rauhes“, körperbetontes Spielverhalten des Vaters dieses Jungen bietet eine wichtige Gelegenheit, Erfahrungen zu Emotionen zu sammeln. Eine mögliche Mischung aus Überraschung, Spannung und Begeisterung würden ihm erlauben, in emotional hektischen Situationen die Signale des Vaters zu deuten, wenn er z.B. Hinweise auf ein nahes Ende des Spieles vermittelt. Auf diese Weise lernt derselbe Junge, wie er selbst aufregende Spiele in die Wege leiten kann und wie er auf seine Spielkameraden reagieren muss, ohne passiv zu werden oder die Beherrschung zu verlieren.

Ziel der von uns initiierten und durchgeführten Untersuchung vor Beginn der SM war, Erkenntnisse über die Emotionale Intelligenz dieses Jungen bzw. seiner emotionalen

Kompetenzen zu gewinnen und seinen Hauptbezugspersonen, wie Eltern und Lehrpersonen, die Bedeutung dieser Persönlichkeit aufzuzeigen. Seine menschliche Bedeutung liegt für uns Mediatoren u.a. darin, dass dieser Junge in seiner innerseelischen Struktur Fähigkeiten und Ressourcen aufweist, die für jeden Pädagogen eine positive Herausforderung darstellen. Die Chancen dieses fähigen Jungen stehen dann besonders günstig, wenn dieser Junge auf Lehrpersonen mit einem hohen EQ, gleichbedeutend mit einfühlsamem wärmend-wertschätzendem, echtem, aufrichtigem Verhalten trifft. Wir meinen, zu diesen emotionalen Fähigkeiten kann jede Lehrperson gelangen, die will. Empirische Untersuchungen besagen, dass sich jeder Mensch zu jeder Zeit emotional befähigen kann. Dies ist auch unser Standpunkt.

Wir Mediations-Anbieter sehen Konflikte und Konfliktlösung als ein zentrales Thema menschlichen Zusammenlebens. Das Ziel unserer Mediation ist, im Konflikt befindliche Eltern-Schüler-Lehrer in Richtung auf eine Einigung zu unterstützen. Die Parteien werden von uns in die Lage versetzt, ihre Beziehungs-Probleme aktiv in die Hand zu nehmen und ihre Konfliktsituation selbst zu gestalten bzw. eine veränderte Sichtweise anzunehmen. Diese unsere Sichtweise bezieht auch den Standpunkt des anderen ein, um eine allparteiliche Befriedung zu initiieren. Der eigenverantwortliche Umgang mit Konfliktsituationen bestärkt die betroffenen Eltern, Schüler und Lehrer, ihre Angelegenheiten mit unserer Begleitung selbst in die Hand zu nehmen. Unsere Mediationsziele unterteilen wir in folgende Ausrichtungen und Anstrengungsbereitschaften:

- eine kurzfristige und effiziente Beilegung des Schulkonfliktes ist grundlegendes Ziel
- die Eltern- bzw. Schüler- und Lehrerteilnehmer kommen zu ihrem Recht
- eine in unserem Beisein selbst geregelte Lösung mit dem aktuellen Konflikt ermöglicht sehr oft selbst geregelten Umgang auch mit zukünftigen Konfliktsituationen
- die Parteien ändern ihre Beziehung in Richtung auf Kooperation

Unsere Mediationsarbeit verbessert in jedem Fall die kommunikativen Fähigkeiten der Konfliktparteien und hilft im Idealfall, deren Selbstwertgefühl zu entwickeln bzw. zu erhalten und persönlich zu wachsen.

Diese unsere Ziele und unsere Grundhaltung lassen sehr oft auch andere Konfliktlösungsmöglichkeiten in den Vordergrund treten. Wir sagen und bekennen, dass es immer mehr als nur eine Alternative gibt (Karl-J. Kluge). Das Verhalten der Parteien im Konflikt schließt rational fassbare Elemente ein. Die Parteien dürfen z.B. versuchen, so viel wie möglich für ihr begabtes Kind begabungspädagogisch „herauszuholen“. Die rational nicht fassbaren Verhaltenskomponenten beinhalten emotionales Konfliktverhalten.

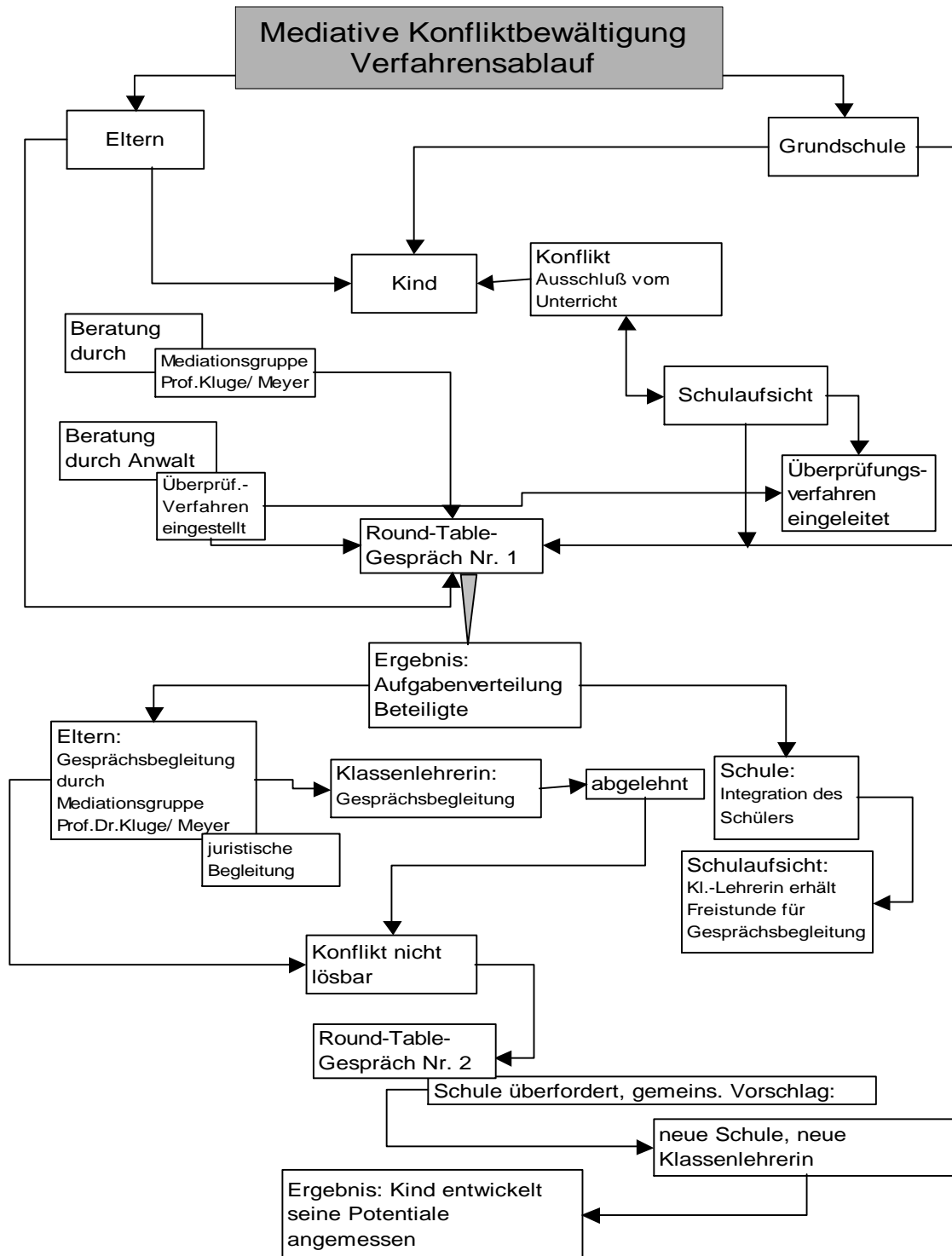
Durch den Konflikt werden Gefühle artikuliert, z.B. machen die Parteien ihrem Ärger bei uns Luft. Gefühle lösen Konflikte aus, bestimmen, begleiten, verändern, überlagern oder verdrängen sie. Je mehr die emotionale Verhaltenskomponente im Konflikt überhand nimmt, desto weniger Chancen erhält die Sachlösung.

Eine nicht-akzeptierende Einschätzung einer Person verstellt in der Regel z.B. den Blick auf den Konflikt und sein Umfeld. Unsere Schul-Mediation bietet Gelegenheit zur Äußerung von Gefühlen und deren Bewusstmachung.

Wir Schul-Mediatoren gehen als Dritte im Konfliktlösungsprozess auch dahin, um die Parteien in der kooperativen Ausrichtung der Konfliktbehandlung zu unterstützen, indem wir zum Ausdruck bringen, dass wir nichts besser wissen, jedoch manches anders (Karl-J. Kluge). Wir heben z.B. für die Einigung der Parteien erfolversprechende Sichtweisen und Verhalten der einzelnen Parteien wie Eltern, Schüler, Lehrerkollegium hervor und beschreiben deren Auswirkungen. Oder wir Mediatoren zeichnen uns in unseren Tätigkeiten durch Neutralität aus. Denn „Mediator“ findet seinen Ursprung in dem lat. Wort „mediare“ = in der Mitte sein. Dass wir Mediatoren uns neutral verhalten, heißt nicht, dass wir innerlich kognitiv und emotional unbeteiligt seien. Unser Ansatz und unser Verhalten tragen entscheidend dazu bei, dass jede Partei entdeckt und darum weiß, was diese denkt und tut. Wir identifizieren unrealistische Erwartungen und überzogene Forderungen. Außerdem weisen wir uns als Förderer von Fairplay aus. Für unsere Mediations-tätigkeit ist unsere Persönlichkeit eines Mediators bedeutsam, sagen uns die ehemals strittigen Parteien. Unsere Fähigkeiten sind allerdings manchmal nur begrenzt erlernbar.

Wir wirken in Einigungsprozessen der Parteien mit, ohne selbst Entscheidungen bezüglich der Konfliktlösung zu treffen. Wir verstehen uns als Verstehende und als Katalysatoren, die den Parteien ihre selbstverantwortliche Lösung ihrer Konflikte erleichtern.

In dem oben beschriebenen Beispiel unserer Mediations-tätigkeit wurden wir von Moritz' Eltern beauftragt, einen Konfliktlösungsprozess zwischen ihnen und der Leitung von Moritz' Grundschule zu begleiten. Die Schulleitung stellte einen Antrag auf Einleitung eines Verfahrens zur Überprüfung auf einen eventuell bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarf sowie auf Entscheidung über den schulischen Förderort (siehe Diagramm). Moritz' Eltern wünschten eine gutachterliche Stellungnahme zu den Fragen, ob und welche Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes vorlägen, woraus diese resultierten und wie diesen durch gezielte Fördermaßnahmen in der bisherigen Schule begegnet werden könne. Zu den Teilnehmer des ersten Round-Table-Gespräches gehörten der Schulamtsdirektor, der Schulleiter der derzeitigen Grundschule, Moritz' Klassenlehrerin, der Schulleiter der Schule für Erziehungshilfe, ein Rechtsanwalt und wir.



Die Parteien einigten sich dahingehend, dass Moritz in seiner bisherigen schulischen Umgebungsstruktur verbleibt und innerhalb von 6 Wochen durch uns ein Gutachten über seine emotionalen Kompetenzen erstellt wird. Moritz Mutter und seine Klassenlehrerin sollten an regelmäßigen begleitenden Gesprächen mit uns teilnehmen.

Nach 8 Wochen trafen sich oben genannte Teilnehmer erneut zu einem Gespräch. Der Leiter der Grundschule stellte fest, dass sich nach seiner Auffassung zu diesem Zeitpunkt keine Möglichkeit abzeichne, Moritz innerhalb seiner derzeitigen Schule zu fördern. Die Klassenlehrerin lehnte eine weitere Beteiligung an klärungssuchenden Gesprächen

nach einmaliger Teilnahme ab. Der Schulamtsdirektor schlug den Wechsel zu einer anderen Grundschule als pädagogischem Förderort vor. Auf dieses Angebot gingen Moritz' Eltern ein, um ihrem Sohn die Chance eines neuen Anfangs zu geben. Er begegnete dort einer Lehrerin, die seiner hohen Leistungsfähigkeit mit Akzeptanz und Wertschätzung begegnete und seine Bedürfnisse nach Wärme und Zuwendung erfüllte. Gleichzeitig ermunterte sie ihn, sein konstruktiv-kritisches Denken, selbständiges Handeln, Neugierverhalten sowie die Erweiterung seiner sozialen Kontaktfähigkeit zu erproben, zu erfahren und zu vertiefen.

Sein schulisches Leistungsverhalten verweigerte er bei dieser Lehrerin nicht, seine Zensuren verbesserten sich von „mangelhaft“ auf „gut“.

Literatur

- Breidenbach, St., Mediation – Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt, Dr. Otto Schmidt, Köln 1995
- Drechsler, D., Sprache kann, Humanes Lernen, Viersen 1998
- Gebauer, K., Turbulenzen im Klassenzimmer, Klett-Cotta, Stuttgart 1997
- Goebels, J., Aggressive Energie nutzen und fördern, Humanes Lernen, Viersen 1997
- Goleman, D., Emotionale Intelligenz, Hanser, München 1996
- Goleman, D., EQ 2, Hanser, München 1999
- Hülshoff, Th., Emotionen, Reinhardt, München 1999
- Kast, V., Vom Sinn des Ärgers, Kreuz, Stuttgart 1998
- Tausch, R. u. Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie, Hogrefe, Göttingen 1998

Dr. Karl-J. Kluge, Univ.Prof. & Team-Mitglied der Schul-Mediation NRW, Lessingstr. 33, 41747 Viersen

Doris Meyer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Mitglied der Schul-Mediation NRW, Brüner Str. 4, 46499 Hamminkeln