

Mit Wut im Bauch kann ich nichts lernen

Zum Umgang mit Aggressionen in der Grundschule

Aggressionen, Konflikte und Gewalt nehmen auch in der Grundschule ständig zu. Hilflös und auch klagend schauen wir zu. Verbote helfen nur wenig. Aber es gibt Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Problem, die Lehrerinnen und Lehrern sowie den Kindern in ihrer Not helfen können.

Assoziationen zum Thema »Aggression«

Bevor Sie sich in die Lektüre vertiefen, bitten wir Sie, für ein bis zwei Minuten die Augen zu schließen und Ihren Gedanken - noch besser Ihren Gefühlen - zu dem Wort »Aggression« freien Lauf zu lassen. Wie sieht Ihre spontan entstandene, ganz persönliche Gedanken- bzw. Gefühlslandkarte zu diesem Thema aus? Sind es eher negative oder eher positive Assoziationen, die Sie mit Aggression verbinden? Wir vermuten einmal, Sie reagieren wie die meisten von uns und wie die Kinder unserer Lerngruppe, und in Ihrem »Cluster« finden sich überwiegend Wörter, in denen sich mehr destruktive als konstruktive Wertungen spiegeln (Abbildung 1). »Für die meisten Menschen ist Aggressivität gleichbedeutend mit grundloser, sinnloser und verletzender Feindseligkeit.«¹ Dies ist nicht verwunderlich angesichts der zunehmenden Gewaltbereitschaft schon von Grundschulkindern, mit der wir es täglich in den Pausen und im Unterricht zu tun haben. Andererseits scheinen uns gerade diese ausschließlich negative Sichtweise und die mit ihr verbundenen Ängste einen professionellen Umgang mit Aggressionen zu erschweren.

Unterdrückte Aggression macht denkfähig und krank

Aus Angst vor Aggression - im Grunde handelt es sich meistens um die Angst vor Ablehnung oder Liebesverlust - sind Kinder wie Erwachsene bereit, ihre Gefühle nicht ernst zu nehmen und ihren Ärger herunterzuschlucken. - Wer

es nicht gelernt hat mit seinen Aggressionen bzw. den dahinter verborgenen Ängsten konstruktiv umzugehen, büßt nicht nur seine Denk- und Konzentrationsfähigkeit ein, sondern zahlt nicht selten den hohen Preis psychosomatischer Krankheiten wie Schwächung des Immunsystems, Essstörungen, Depressionen (als nach innen gerichtete Aggression) oder Alkoholismus.³ Die zerstörerische Kraft unterdrückter Aggression kann kaum deutlicher werden als in diesen Krankheitsbildern. Sie richtet sich hier gegen uns selbst. Aufgestaute Aggression kann sich in ebenso destruktiver Weise gegen unsere Mitmenschen richten. Wer hat nicht schon erlebt, wie sich lang angestauter Ärger explosionsartig entlädt, dadurch jedoch bestenfalls die größte Wut abgebaut ist, und ein Gegenüber zurückbleibt, das sich verletzt und ungerecht

behandelt fühlt. Es entsteht der Teufelskreis der Aggression (Abb. 2):⁴ Wer die Kontrolle über sich verloren hat, wird, wenn er die Fassung wiedergewonnen hat, Schuldgefühle haben und sein Muster fortsetzen, Aggressionen zu unterdrücken. Die nächste Explosion wird dann vielleicht noch heftiger (Abb. 2).

Weniger leicht fassbar, deshalb jedoch nicht weniger vergiftend für die soziale Atmosphäre, sind Formen der indirekten Aggression. Sie können als Ausdruck des Zwiespalts zwischen gesellschaftlicher Ablehnung von Aggression auf der einen Seite und dem individuellen Bedürfnis nach Befreiung von Aggression auf der anderen Seite gewertet werden. Bei Erwachsenen zeigt sich indirekte Aggression in Form von Ironie und Zynismus, bei Kindern als passiver Widerstand oder durch ausgrenzendes

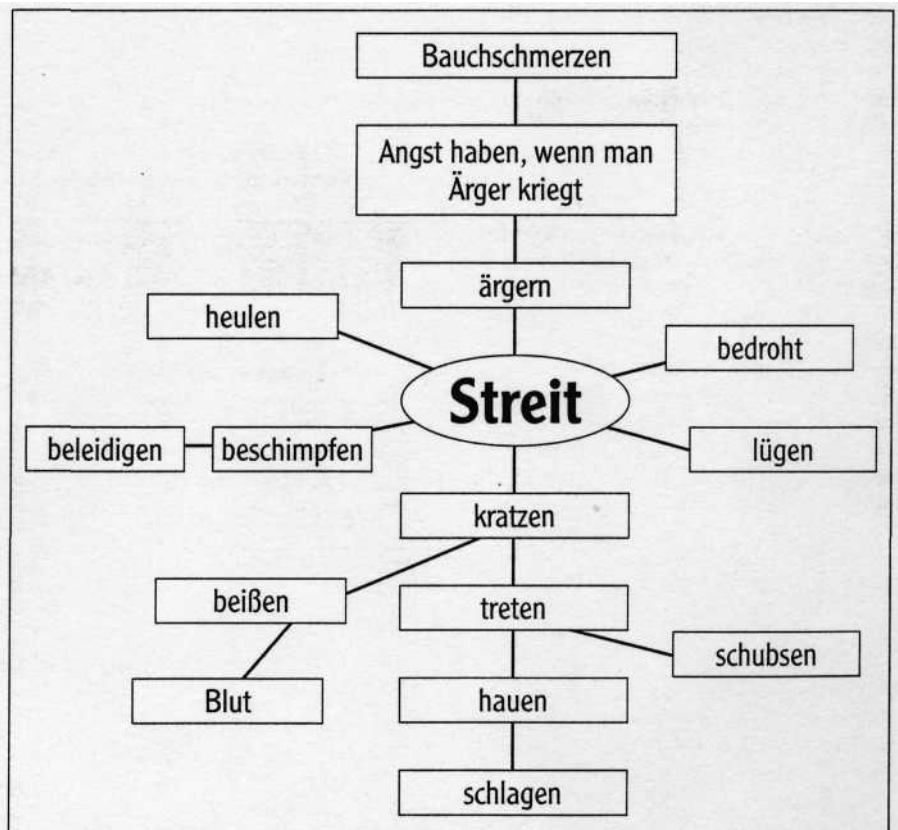


Abb. 1: Das Assoziationscluster unserer Lerngruppe (3. Schuljahr) zum Thema »Streit«

Umgang mit Aggressionen

Lehrkräfte benötigen für den konstruktiven Umgang mit Aggressionen im Klassenzimmer Handlungskompetenzen in den Bereichen:

- Konfliktprävention - als Teil des Schulprogramms
- Konfliktintervention - verstanden als Einschreiten bei akuter Gewalt
- Konfliktberatung - im Sinne von Streitschlichtung

Sie setzen Deutungskompetenz voraus, die erworben werden kann durch:

- eigene Affektarbeit, z. B. im Rahmen kollegialer Fallberatung
- Mediationstraining

Verhalten und Sticheleien (nicht selten bei Mädchen).⁵

Aggression und Selbstbehauptung

Das lateinische Wort »aggredi« bedeutet »herantreten«, »auf etwas zugehen« in einem neutralen, ja eher positiven Sinne. Das kann uns daran erinnern, dass für die gesunde Entwicklung des Kindes die Fähigkeit zu konstruktiver Aggression dringend erforderlich ist. So benötigt das Kind aggressive Energien, um sich körperliche und intellektuelle Fähigkeiten anzueignen und um sich vom Kleinkind zum Schulkind zu entwickeln. »Sobald das Kind ins Schulalter kommt und in Gruppenbeziehungen eintritt, braucht es die Fähigkeit zur aggressiven Selbstbehauptung besonders notwendig, um Gruppenanerkennung zu erringen und um den zunehmenden sozialen Hindernissen und Frustrationen standhalten und sie überwinden zu können.«⁶

Es kann also nicht darum gehen, Aggression mit Macht aus unseren Schulen fernzuhalten, sie den Schülern »abzuerziehen« oder zu unterdrücken. Vielmehr sollten wir sie als Energie, die zu einem gesunden Leben gehört, annehmen lernen und ihr - im wahrsten Sinne des Wortes - einen »Raum geben«, in dem sie gelebt und verarbeitet werden kann, ohne dem Betroffenen selbst oder anderen Menschen an Leib oder Seele zu schaden.

Destruktive Aggression

Aggression zur Selbstbehauptung im oben genannten Sinne werden Sie uns entgegenhalten, kann akzeptiert werden. Aber was ist mit der immer größeren Gewaltbereitschaft von Kindern, die uns Lehrerinnen (wegen der besseren Lesbarkeit verwenden wir die weibliche und männliche Form nach unserem Sprachgefühl. Es sind immer beide

Geschlechter gemeint) selbst gelegentlich hilflos und wütend werden lässt? Aus eigener Erfahrung und aus der pädagogischen Literatur zum Thema »Veränderte Kindheit« können wir Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten von immer mehr Kindern als Ausdruck eines ungestillten Hungers nach Zuwendung und Auseinandersetzung mit Bezugspersonen, nach innerer und äußerer Bewegung, nach Orientierung, Identifikation und Sicherheit deuten.⁷

Mit diesem Wissen fällt es uns vielleicht leichter, die aggressiven Verhaltensweisen nicht als persönlichen Angriff auf uns oder die Mitschüler, sondern als Ausdruck kindlicher Verletzungen wahrzunehmen. Um unseren Kindern das Lernen zu ermöglichen und uns selbst vor dem Burn-out-Syndrom zu schützen, wird es jedoch nötig sein, unseren Umgang mit Aggressionen umfassend zu professionalisieren.

Lebendiges Lernen ist die beste Konfliktprävention

Auch wenn Schule für die Zunahme von Gewaltbereitschaft nicht verantwortlich gemacht werden kann, ist sie nicht nur Austragungsort von aggressiven Verhaltensweisen, die von außen hereingetragen werden, sondern fördert oder dämpft durch ihre Atmosphäre selber dieses Verhalten. Besonders das Schulprogramm kann zur Verminderung von Gewaltbereitschaft unter Kindern beitragen. Experten schätzen zu Recht präventive Maßnahmen zur Gewaltminderung als die bedeutsamsten ein, weil von ihnen langfristige und umfassende Wirkungen erwartet werden.⁸ Als präventive Maßnahmen können alle

Initiativen einer Schule angesehen werden, die neben dem fachlich/sachlichen auch das soziale und emotionale Lernen, also neben der Inhalts- auch die Selbstentwicklungs- und Beziehungsarbeit berücksichtigen.⁹ Lehrerinnen, die die Balance zwischen diesen drei Polen in ihrem unterrichtlichen Handeln herstellen, gestalten ihren Unterricht im Sinne von Konfliktprävention.¹⁰ Die Lehrerinnen und Lehrer

- finden offenere Organisationsformen, in denen Kindern z. B. die Möglichkeit gegeben wird, Unterrichtsinhalte, Lernwege und/oder ihre Lernpartner selbst zu wählen;
- sorgen für eine Balance zwischen Ruhe und Bewegung, indem z. B. Stilleübungen oder Fantasiereisen ebenso als Erschließungswege im Sprach-, Kunst- oder Religionsunterricht vorkommen wie psychomotorische Elemente in Übungsphasen des Mathematik-, Sport- oder Sprachunterrichts;
- verknüpfen Kopf- und Gefühlsarbeit, indem z. B. im Sachunterricht die Fragen der Kinder Ausgangspunkt weiteren Forschens sind oder im literarischen oder musisch-künstlerischen Bereich Gefühle in der Schule erlebt und thematisiert werden;¹¹
- fördern und fordern die rechts- und linkshemisphärischen Auffassungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, indem sie z. B. im Mathematikunterricht der Geometrie einen ebenso bedeutsamen Platz einräumen wie der Arithmetik oder beim Schreiben freie Assoziationen in der Planungsphase ebenso initiieren wie kriteriengeleitete Reflexionen in Schreibkonferenzen;
- führen Regeln (mit deutlichen Grenzen) und Rituale ein, die Sicherheit und Geborgenheit vermitteln;

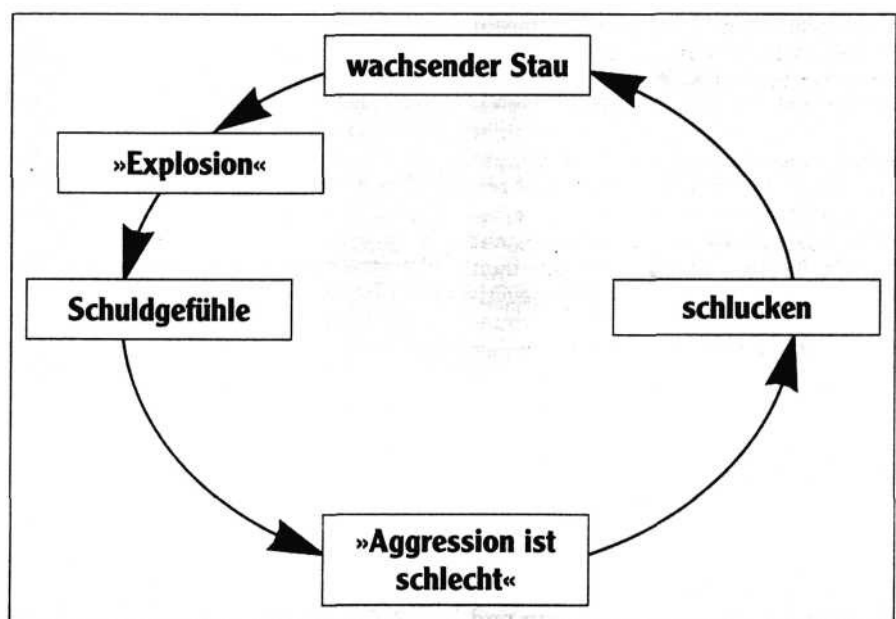


Abb. 2: Teufelskreis der Aggression

■ nutzen möglichst viele Chancen, um alle Kinder ihre individuellen Stärken erleben zu lassen, z. B. durch Spiele zur Förderung des Vertrauens, aber auch durch verbale Leistungsbeurteilung, die Gekonntes hervorhebt und Hilfen für die Weiterarbeit aufzeigt, wenn Defizite benannt werden.

Zeit für Konfliktarbeit ist gut investierte Zeit

So verstandene Konfliktprävention steht also keineswegs für sich neben dem fachlichen Lernen. Sie ist vielmehr in die unterrichtliche Arbeit integriert. Wie ökonomisch dieses Mehr an Zeit investiert ist, wird deutlich, wenn wir uns vor Augen halten, wie viel Lernzeit verloren geht in einem Unterricht, der für Gefühle keinen Platz hat und bei dem viele Schülerinnen keine Energien zum Lernen frei haben. Trotz bester Konfliktprävention bleibt es uns nicht erspart uns Zeit zu nehmen, Verfahren der Konfliktbearbeitung mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben und sie im Bedarfsfall anzuwenden. Die Kinder können dabei wichtige soziale und sprachliche Fähigkeiten entwickeln. Um dies im Schulalltag realisieren zu können, schlägt Karl Gebauer die »Dreisprungpädagogik« im o. g. Sinne vor.¹² Nachdem das in diesem Aufsatz beschriebene Grundrepertoire an Übungen zur Konfliktbearbeitung in einer Klasse eingeführt ist, kann sich der Lehrer mit streitenden Kindern in den Gruppenraum zurückziehen und ein Schlichtungsgespräch begleiten, während der Großteil der Klasse selbstständig auf der »Inhaltsschiene« (z. B. Übungsaufgaben im Rahmen des Wochenplans) arbeitet. Offener Unterrichtformen tragen also nicht nur zur Konfliktprävention bei, sie sind auch organisatorische Voraussetzung um Klärungsgespräche zu führen.

Entschiedene Konfliktintervention bei Gewalt schafft Sicherheit

Sollte es dazu kommen, dass Schüler sich bei ihrer Auseinandersetzung gegenseitig zu verletzen drohen - körperlich oder seelisch -, ist es unbedingt notwendig die Kontrahenten sofort und mit unmissverständlicher Entschiedenheit zu trennen. Es darf für kein Kind und keinen Lehrer Zweifel darüber geben, dass Gewalt in der Schule nicht geduldet wird. Diese Klarheit gibt Lehrerinnen Verhaltenssicherheit und stärkt gleichermaßen das Sicherheitsgefühl der Kinder. Um sie zu erreichen, ist es hilfreich wenn Lehrerkollegien sich auf einen einheitlichen Umgang mit Aggressionen einigen und dies nach entsprechender Elterninformation

in ihrem Schulprogramm verankern. Um kämpfende Kinder zu trennen können Lehrerinnen (oder auch Mitschüler) für eine abrupte »Schrecksekunde« sorgen. So kann die Kampfhandlung z. B. durch einen kurzen Schrei, körperliches Trennen der Kinder und scharfe Blicke in die Augen der Kampfahne unterbrochen werden. J. Walker zählt folgende Schritte für den Umgang mit akuter Gewalt auf:

- In die Auseinandersetzung eingreifen, die Gewalt unterbrechen
- Sich einen Überblick von der Lage verschaffen (Wer ist beteiligt? Nicht: Wer hat angefangen?)
- Opferhilfe leisten
- Signal an den Täter geben (nur wenn es einen eindeutigen Täter gibt)
- Unterstützung holen
- Zuschauende Kinder wegschicken
- Konfliktparteien beruhigen
- Konflikt aufarbeiten¹³

Gefühle spiegeln und visualisieren

So notwendig es im Sinne von Konfliktintervention bei akuter Gewalt ist die Streithähne sofort zu trennen, so wichtig bleibt es die Kinder mit ihren momentanen Gefühlen ernst zu nehmen, damit sie sich angenommen fühlen können. Dies kann geschehen, indem die Lehrerin den Gefühlszustand des Kindes spiegelt, z. B. mit den Worten: »Ich sehe, du bist jetzt sehr wütend« oder indem das Kind aufgefordert wird, das Ausmaß seines Ärgers in eine sichtbare Form zu bringen. Es kann sein Gefühl malen, so wie Nina, die in ihrem Bild ihre »Wut im Bauch« eindrucksvoll zum Ausdruck bringt (s. Abb. 3). Ebenso hilfreich und dabei weniger zeitaufwendig ist es, ein »Wutthermometer« (Abb. 4)¹⁴ entsprechend dem Grad des Ärgers einzustellen oder den »Wutbecher«¹⁵ so weit voll zu machen, wie das »Fass voll« ist. Manchmal genügt dieses »Sich-angenommen-fühlen« schon um eine Gefühlsveränderung herbeizuführen.

Ärger kann sich aufstauen, bis es knallt...

In der abgebildeten Ärgerkurve¹⁶ wird sichtbar, wie die »Ärgerenergie« wächst, wenn kleiner Ärger immer wieder heruntergeschluckt wird (Abb. 5). Je nachdem wie hoch die Ärgerenergie gestiegen ist, bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung an.

... wer aber rechtzeitig »nein« sagen kann, braucht nicht zu platzen

Zwischen Konfliktprävention und dem Umgehen mit konkretem Ärger steht die Fähigkeit, »nein« zu sagen. Sie ist gefordert, wenn wir uns mit unserem Gefühl gerade noch in der ersten Phase der Ärgerkurve (s. Abb. 5) befinden.

Kinder und Lehrerinnen können sich darin üben, das »Nein« zu wagen, wenn sie das Gefühl haben, dass einem etwas gegen den Strich geht. Dies kann nur gelingen, wenn die Wahrnehmung für aufkommenden Ärger geschärft wird.¹⁷ (Achtung: Das Unbewusste spielt uns hier gerne einen Streich und will uns weismachen, dass wir Zuwendung verlieren!) Meistens steigt der Pulsschlag oder ein Gammeln im Bauch macht sich bemerkbar. Es geht genau darum, dieses Gefühl sprachlich zum Ausdruck zu bringen: »Ich merke, dass ich ärgerlich werde, wenn du so mit mir sprichst. Ich möchte, dass wir noch einmal in Ruhe darüber reden.« Wer es gewagt hat, einmal ein solches »Nein« auszusprechen (entscheidend dabei ist, dass die eigenen Gefühle in Form der »Ich-Botschaft« und nicht in Form eines Vorwurfs artikuliert werden), sollte genau beobachten, was danach passiert. Tritt wirklich der befürchtete Liebesverlust ein? Oder kann nicht sogar erst so, durch die Kontaktaufnahme mit dem eigenen Selbst, ein wirklicher Kontakt zum anderen entstehen?

In unserer Rolle als Lehrerin hilft es uns sehr, die Grenzen unserer Toleranz genau zu kennen, um einen Ärgerstau zu vermeiden. Wenn es uns gelingt, diese Grenzen gegenüber unseren Schülerinnen und Schülern zu vertreten, kommen wir gleichzeitig deren Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung nach. Unsere Aufgabe als Lehrerin oder Lehrer sollte es deshalb vor einen sein, im Sinne der Vorbildfunktion selbst entsprechend zu handeln, zum anderen, Kindern Zeit zu geben, genau auf ihre Gefühle zu achten, und sie darin zu unterstützen, diese zu artikulieren.

Die »Nach-innen-horch-Übung«

Die »Nach-innen-horch-Übung« kann Kindern helfen, ihren Körper besser zu spüren, sensibel für ihre Gefühle zu werden und ihre Versprachlichungsmöglichkeiten zu trainieren. Sie besteht aus drei Elementen:

1. Zeichen des Körpers wahrnehmen (z. B. »Ich spüre so ein komisches Kribbeln im Bauch ...«),
2. Momentanes Gefühl wahrnehmen und benennen (z. B. »Ich hab' Angst vor der Sportstunde, weil ...«),
3. Sich an »Reste« aus vergangenen Tagen erinnern (z. B. »Wenn ich an gestern denke, fällt mir ein, dass ich noch sauer auf... bin«).

Jedes Kind sagt zu jedem Punkt etwas. Die Lehrerin achtet darauf, dass genau unterschieden wird zwischen Körpersignalen, Gefühlen und »Resten«. Ein Plakat, auf dem das Verfahren verständlich aufgeschrieben ist, hilft, sich an die Regeln zu halten. Da die Übung viel Zeit in Anspruch nimmt und Zuhörak-

Zur Einführung haben wir aktuelle Streitsituationen, die die Kinder ins Kreisgespräch eingebracht haben, aufgegriffen und das »Ich-bin-sauer-Gespräch« wurde im Rollenspiel simuliert. Das Leporello visualisierte dabei die Gesprächsstruktur. So mussten die entscheidenden »Einleitungsformulierungen« nicht erst mühsam gebildet, sondern konnten abgelesen werden.

Beim Vorstellen des Leporellos und in vielen Rollenspielsituationen stellte sich heraus, dass vor allem der dritte Schritt »Ich stelle mir vor, dass ...« eine längere Überlegens- oder Diskussionszeit erforderte. Hier war es für die Kinder sehr hilfreich, ihre Gedanken zu verschriftlichen. Der gegenüber dem Sprechprozess deutlich langsamere Schreibprozess trug wesentlich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ängste, was die Akzeptanz in der Gruppe angeht, spüren konnten.



Abb. 3: Leporello »Ich-bin-sauer-Gespräch«

Kevin berichtete eines Morgens im Rahmen der »Nach-innen-horch-Übung« von einem Streit mit einem Klassenkameraden, der ihn stark belastete. Er beschrieb im Kreisgespräch seine Emotionen mithilfe des Wutthermometers. »Meine Wut ist immer noch bei mindestens 80°, gestern war ich sogar noch wütender.« Mit Patrick als Rollenspielpartner führte er folgendes »Ich-bin-sauer-Gespräch«:

Kevin: »Hallo Sebastian. Ich habe mich wahnsinnig-total geärgert. Ich möchte mit dir darüber sprechen. Hast du Zeit?«
 Patrick: »Ahm ... ist das so wichtig?«
 Kevin: »Für mich schon.«
 Patrick: »Na gut.«
 Kevin: »Ich fühle mich jetzt wahnsinnig wütend, weil du gestern Hurensohn zu mir gesagt hast. Ich dachte, du meinst wirklich, meine Mutter ist 'ne Hure und geht auf n Strich. Was sagst du dazu?« Patrick: »Ahm ... Ich meine ja gar nicht deine Mutter, mir fiel nur grad' kein anderes Wort ein,... weil... ich war ja auch sauer. Über das Wort habe ich gar nicht nachgedacht.«
 Kevin: »Ich wünsche mir von dir, dass du nie wieder Hurensohn zu mir sagst oder solche anderen Schimpfwörter. Ist das für dich in Ordnung?«
 Patrick: »Ja, o.k., Ich bemühe mich - versprochen.« (Beide reichen sich die Hand.)

Im Rahmen der anschließenden Auswertungsrunde berichten die beteiligten Kinder nahezu einstimmig von Gefühlen deutlicher Erleichterung und Entspannung. Dies brachten sie zum Ausdruck durch eine wesentlich niedrigere Ärgerfrequenz auf dem Wutthermometer (regelmäßig fast gegen 0) und Aussagen wie: »Meine Wut ist wie weggeblasen. Ich habe kein schlechtes Gewissen, dass ich was falsch gemacht habe« (Kevin), oder »Mein Herz ist jetzt ganz leicht, weil ich sagen konnte, worüber ich mich geärgert habe« (Laura).

Patrick beurteilte vor allem die sprachliche Unterstützung durch die Struktur des »Ich-bin-sauer-Gesprächs« als besonders hilfreich für ihn selbst: »Jetzt weiß ich, wie ich anfangen kann zu reden.«

ktivität erfordert, kann sie nicht mit der ganzen Klasse, sondern nur mit Gruppen von bis zu 15 Kindern durchgeführt werden.

Konfrontationsgespräch und Mediationsgespräch

Wenn Kinder gelernt haben, ihren Ärger rechtzeitig zu spüren (Ärgerkurve: zweite Phase, s. Abb. 5), können sie durch Konfrontations- oder Mediationsgespräche¹⁸ vermeiden, dass sich Wut anstaut. Je nach Situation unterscheiden wir das: »Ich-bin-sauer-Gespräch« (Konfrontationsgespräch) und das »Wir-sind-sauer-Gespräch« (Mediationsgespräch).

Das »Ich-bin-sauer-Gespräch«

Das »Ich-bin-sauer-Gespräch« wird angewendet, wenn ein Kind Ärger über ein anderes verspürt. Grundschulkin-

der können es nach einer gewissen Einübungszeit selbstständig durchführen (Abb. 3).

Um zu gewährleisten, dass die Partner sich gegenseitig seelisch nicht verletzen, verläuft es in sechs geregelten Schritten:

1. Um Erlaubnis für ein Gespräch bitten — Zeitpunkt vereinbaren.
2. Gefühlszustand äußern und genau die Verhaltensweise des anderen beschreiben (nicht bewerten!), die dieses Gefühl auslöst.
3. Vermutungen (Ängste) ansprechen.
4. Kurze Stellungnahme des Gegenüber (keine Rechtfertigung).
5. Wunsch äußern (es gibt keine Garantie, dass er erfüllt wird).
6. Körperkontakt: wer weniger will, hat Vorrang.

Die unverzichtbaren Gesprächsregeln dabei lauten:

- Wenn einer spricht, hört der andere zu!
- »Ich-Botschaften« statt Vorwürfe!

Das »Wir-sind-sauer-Gespräch«

Beim »Wir-sind-sauer-Gespräch« (Abb. 6) fühlen zwei Kinder Ärgergefühle. Sofern die Lehrerin am Konflikt nicht beteiligt war, kann sie die Vermittlerrolle einnehmen. Sie bleibt während des Gesprächs unparteiisch und sollte darauf achten, dass sie sich nicht in den Streit der Kinder hineinziehen lässt. Es ist nicht ihre Aufgabe, die Schuldfrage zu klären, vielmehr kann sie in ihrer Rolle die Kinder darin unterstützen, selbstständig nach einer Lösung zu suchen. Wichtigstes Ziel des Mediationsgesprächs ist es, beiden Kindern gleichberechtigt Raum zu geben, ihre Sichtweise, und vor allem ihre Gefühle auszudrücken. (Auch hier können wieder



Abb. 4: Die Kinder zeigen das Ausmaß ihrer Wut auf dem »Wutthermometer«

Wutthermometer oder Wutbecher unterstützend eingesetzt werden.) Wie schon beim »Ich-bin-sauer-Gespräch« stellt sich für die Sprecher sehr bald eine entlastende Wirkung ein. Wenn es gelingt, die Zuhörenden zum empathischen Zuhören zu gewinnen - da diese sicher sein können, dass sie auch bald an die Reihe kommen, stehen die Chancen hierfür sehr gut - wird der Gefühlsausdruck des Gegenübers nicht ohne Wirkung auf den Kontrahenten bleiben. Es gelten die gleichen Gesprächsregeln wie schon beim »Ich-bin-sauer-Gespräch«. Das »Wir-sind-sauer-Gespräch« untergliedert sich in vier Etappen:

- **Konflikt definieren**
 - beide Kinder Konflikt aus ihrer Sicht darstellen lassen,
 - Ergebnisse jeweils danach zusammenfassen,
 - Definition finden, der beide Kinder zustimmen (z. ES.: »Euer Problem ist, dass ihr euch nicht einigen könnt
 - Nur an einem Konflikt arbeiten, (auch wenn andere zur Sprache kommen).
- **Ursachen klären**
 - beide Kinder kommen abwechselnd zu Wort.
 - keinen Streit zulassen,
 - nicht nach »Wahrheit« suchen (außer bei ernsthaften Verletzungen).
- **Gefühle artikulieren lassen**
 - fragen, wie es dem Kind in der Konfliktsituation ging und wie es ihm jetzt gerade geht.
 - Gesagtes zusammenfassen,
 - achtsam sein, ob die Kinder sich gegenseitig zuhören,
 - achtsam sein, dass sie die Gefühle des anderen auf sich wirken lassen und sie annehmen.

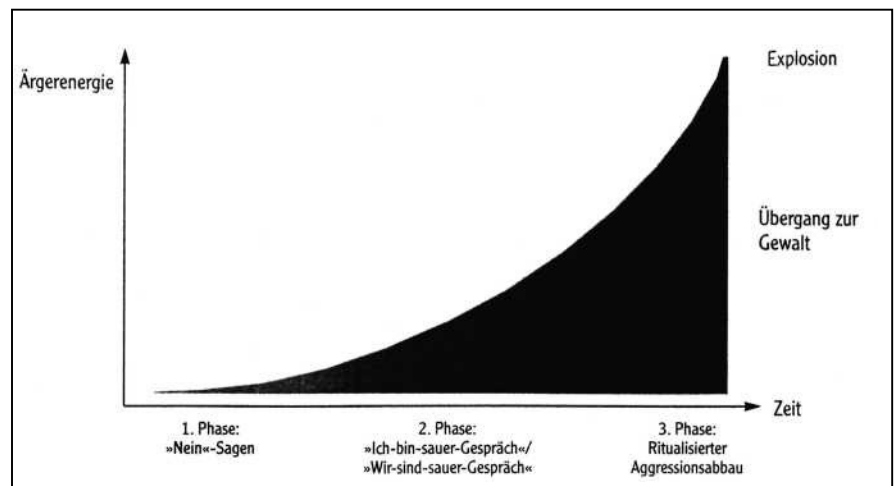


Abb. 5: Die Ärgerkurve mit Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung



Abb. 6: Leporello »Wir-sind-sauer-Gespräch«

- **Lösung suchen**
 - fragen: Was willst du jetzt? Was willst du vom anderen?
 - Lösungsideen sammeln mittels Brainstorming (auch ausgefallene Ideen aufschreiben),
 - alle Vorschläge streichen, die keiner von beiden will,
 - unter den übrig gebliebenen einen oder mehrere von Konfliktparteien auswählen lassen,
 - »Vertrag« schließen.

Ritualisierter Aggressionsabbau

Wenn Kinder bei oder unmittelbar nach einem Streit noch vor Wut »beben«, ist auf Grund der spannungsgeladenen Atmosphäre der Zeitpunkt für ein konstruktives Klärungsgespräch noch nicht gegeben. Der aufgestaute Ärger sollte zunächst in körperorientierten Formen des Aggressionsabbaus abreaktiert werden und zwar so, dass kein anderer dabei verletzt wird. Solche »Körperarbeit« darf nur nach strengen Regeln stattfinden. So können Kinder z. B. in einer extra hierfür eingerichteten »Wutecke« mit dem Teppichklopfer oder den deutlich haltbareren, hierfür entwickelten »Batacaschlägern«¹⁹ auf Matratzen oder Ähnliches schlagen. Von besonders positiven Erfahrungen mit Ringkämpfen, berichtet Karl Gebauer, die in seiner Schule - je nach Bedarf und ebenfalls nach festen Regeln - auf Matten im Schulflur stattfinden.²⁰ Wem es noch nicht gelingt, einen festen Raum oder eine Ecke für die Körperarbeit einzurichten, kann sich auch mit

dem von uns entwickelten »Streitschlichtungskoffer« (Abb. 7) behelfen. Er enthält viele für die Konfliktbearbeitung nützliche Utensilien, wie Batacaschläger, Wutthermometer, Redestein, Entschuldigungskärtchen usw. ... Wenn die Stimmung nicht nur bei einzelnen Schülern, sondern insgesamt wie »aufgeladen« ist, werden Kinder sich auch gerne bei lauter afrikanischer Trommelmusik ausagieren.²¹ Nachdem Streithähne sich ausgetobt haben, fühlen sie sich zwar erschöpft, aber meistens auch gelöst, sogar heiter, und nicht selten stellt sich schon unmittelbar nach dem Kampf das Bedürfnis nach Versöhnung ein. Dies lässt sich wieder gut am Wutthermometer oder dem Wutbecher ablesen. Betroffene Kinder und Lehrerinnen sind nicht selten überrascht über den »plötzlichen« Gefühlswandel. Aber auch wenn dieser nicht so spektakulär ausfällt, ist mindestens die Voraussetzung für ein »Ich-bin-sauer«- bzw. ein »Wir-sind-sauer-Gespräch« geschaffen.

Konfliktbewältigung - auch im Lehrerzimmer

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Konfliktgesprächen ist die Fähigkeit, Gefühle wie Trauer und Angst, Wut oder Liebe bei sich selbst wahrnehmen und sie artikulieren zu können. Lehrerinnen, die ihre Schülerinnen und Schüler begleiten möchten, ihre

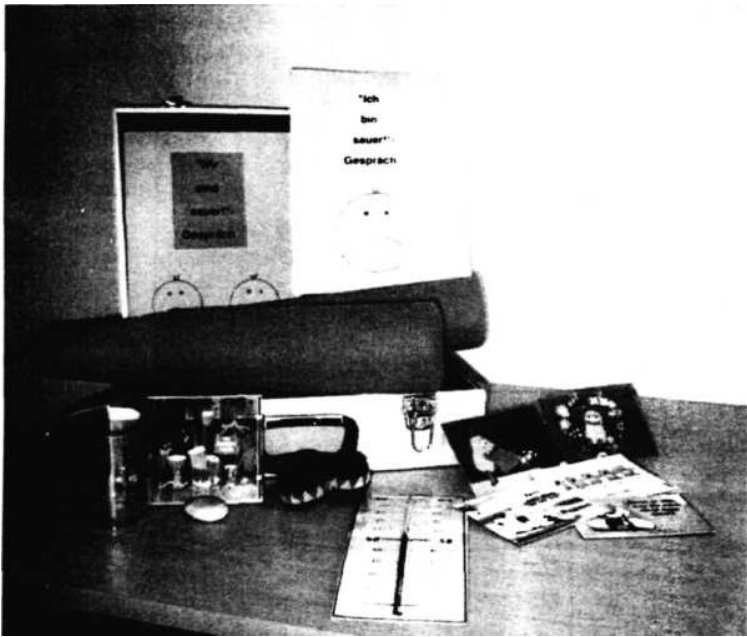


Abb. 7: Streitschlichterkoffer mit diversen Utensilien

positiven und negativen Emotionen zu spüren und Verantwortung dafür zu übernehmen, sollten selbst begonnen haben »Affektarbeit« zu leisten. Über den Weg der Selbsterfahrung vermag sich dann auch die für schwierige Fälle notwendige Deutungskompetenz zu erweitern.²²

Affektarbeit kann im Rahmen von Lehrerfortbildungen zum Kommunikations- oder Konflikttraining ebenso gesehen wie in Angeboten, die sich mit der Aufarbeitung von Stresssymptomen beschäftigen.²³ Besonders Erfolg versprechend erscheinen uns kollegiumsinterne Initiativen, in denen Sensibilisierungsübungen, wie z. B. die »Nachinnen-Horch-Übung« sowie Konfrontationsgespräche (»Ich-bin-sauer-Gespräche«) in Simulation trainiert werden oder in denen kollegiale Fallberatung oder Mediationstraining im Sinne des beschriebenen »Wir-sind-sauer-Gesprächs« durchgeführt werden. Selbst ein freundliches, jedoch klares »Nein« zur rechten Zeit. Gefühlsbotschaften statt Vorwürfe oder - wenn angestauter Ärger sich Luft machen will - Körperarbeit in Form eines Spaziergangs im Freien oder »Bataca-Schlagens« in den eigenen vier Wänden, sind schon Schritte auf dem Weg zu einem bewussteren und »vorbildlichen« Umgang mit Aggressionen.

Anmerkungen

¹Vgl. *Bach, George/Goldberg, Herb.*: Keine Angst vor Aggression - Die Kunst der Selbstbehauptung; Frankfurt 'M. 1997. S. 13

²Ebd.

³Diesen Zusammenhang haben die beiden amerikanischen Entwicklungspsychologen

Stone und Church schon 1957 erkannt. Vgl. *Stone, Joseph/Church, Joseph*: Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Band 2. Stuttgart 1997.

⁴Die Idee des »Teufelskreises der Aggression« stammt aus dem Aggressionseminar von Dr. Edmond Richter, Ingelheim.

⁵Vgl. *Bach, George/Goldberg, Herb.*: a. a. O., S. 49 f.

⁶Ebd., S. 23.

⁷Vgl. *Yaltin, Renate*: Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt - Einführende Überlegungen, in: *Yaltin, Renate/Portmann, Rosemarie (Hrsg.)*: Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule 95. Frankfurt am Main, 1995

Vgl. auch: *Gebauer, Karl*: »Ich hab sie ja nur leicht gewürgt« - Mit Schulkindern über Gewalt reden. Stuttgart 1996 (zit. als: Ich hab ...). S. 38. sowie *ders.*: Turbulenzen im Klassenzimmer. Stuttgart 1997 (zit. als: Turbulenzen ...). S. 17 ff.

⁸Vgl. *Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus*: Gewalt macht Schule - Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994, S. 131; *Yaltin, Renate*: a. a. O., S. 14

⁹Vgl. *Cohn, Ruth (Hrsg.)*: Lebendiges Lehren und Lernen. TZ1 macht Schule. Stuttgart 1993

¹⁰Da - entsprechend der besonderen Bedeutung der Thematik - zum Bereich Konfliktprävention bereits eine Fülle von wertvollen und praktikablen Hilfen in Form von pädagogischen Beiträgen in Aufsatz- oder Buchform vorliegt, seien an dieser Stelle einige wesentliche Unterrichtsprinzipien im Sinne der Konfliktprävention skizziert sowie exemplarische Literaturhinweise gegeben: Vgl. Themenheft »Wie Schulen mit Aggressionen umgehen können« der Zeitschrift: Grundschule 10/1994; *Vopel, Klaus*: Kinder können kooperieren - Inter-

aktionsspiele für die Grundschule, Band 1-4, Salzhausen 1996; *Portmann, Rosemarie*: Spiele zum Umgang mit Aggressionen, München 1998; Vgl. *Badegruber, Bernd*: Spiele zum Problemlösen, Band 1. Linz 1997

¹¹Als Einstimmung in eine offene Kultur des Miteinanderumgehens eignet sich besonders gut der kreative Umgang mit fabelähnlichen Geschichten, in denen eher negativ besetzte Gefühle wie Angst vor Ablehnung, Neid oder Wut thematisiert werden. Hier drücken Kinder ihre Gefühle z. B. durch Schreiben, Malen oder musikalische Gestaltung angstfrei aus, weil sie sich hinter den Protagonisten »verstecken« können. Vgl. hierzu die konkreten Unterrichtsvorschläge im Sinne lebendigen Lernens in *Heinz, Annette*: Das blaue Wagilö. Lesen. Schreiben, Grammatik lebendig lernen - ein Unterrichtsvorhaben für Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache, in: Raabits Grundschule, Juni 1997; und dies.: Der Regenbogenfisch - kreativer Umgang mit einem Bilderbuch. Klasse 2, in: Raabits Grundschule. Dez. 1993

¹²Vgl. *Gebauer, Karl*: Ich hab S. 46; *ders.*: Turbulenzen ..., S. 33 ff.

¹³Vgl. *Walker, Jamie*: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule, Frankfurt am Main 1995, S. 35 f., sowie *Hagedorn, Ortrud*: Hilfe bei gewaltträchtigen Konflikttragungen in der Schule, in: *Sörensen, Bernd (Hrsg.)*: Bevor Kinder zu »Fällen« werden: Kooperationspartner für die Grundschule, Informationen und Fallbeispiele, Seelze: Velber 1997, S. 70 f.

¹⁴Die Idee des »Wutthermometers« stammt von O. Hagedorn, Berlin

¹⁵Vgl. *Gebauer, Karl*: Turbulenzen ..., a. a. O. S. 72 ff. *Gebauer* spricht von »Messbechern« für die Wut

¹⁶Die Grundidee der Ärgerkurve stammt ebenso wie die weiter unten beschriebene »Nachinnen-horch-Übung« und das Konfrontationsgespräch von Dr. E. Richter (s. Anm. 4)

¹⁷Vgl. *Bach, G./Goldberg, H.*: a. a. O., S. 14.

¹⁸Vgl. *Walker, Jamie*: a. a. O.: S. 37 ff.; *Braun, G. u. a.*: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Pädagogisches Zentrum, Rheinland Pfalz, Bad Kreuznach 1997, S. 17 ff. *Hagedorn*. O.a. a. O. S. 72 ff.

¹⁹Vgl. *Bach, George/Goldberg, Herb.*: a. a. O., S. 106 f. Die Batacaschläger gibt es für Kinder und Erwachsene. Sie sind z. B. zu beziehen bei: Buchhandlung: »Haus der Mitte« des Odenwald-Instituts für personale Pädagogik. Trommstr. 25, 69483 Wald-Michelbach.

²⁰Vgl. *Gebauer, Karl*: Ich hab a. a. O., S. 60 ff.

²¹Trommelmusik: *Brent Lewis*: The primitive truth, compact disc Digital audio. Brent Lewis productions 1992

²²Vgl. *Gebauer, Karl*: Ich hab a. a. O., S. 98 ff. *Ders.*: Turbulenzen a. a. O., S. 84 ff.

²³Fortbildungsseminare zur Stressbewältigung werden in regelmäßigen Abständen von den Lehrerverbänden in Volkshochschulen oder in Selbsterfahrungsgruppen freier Träger angeboten.