



Schubert, Michael
Gewaltfreie Kommunikation in der Analyse und Reflexion schulischer Konfliktsituationen
mit psychopathologisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2012**

**AN DER FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Gewaltfreie Kommunikation in der Analyse und
Reflexion schulischer Konfliktsituationen mit
psychopathologisch beeinträchtigten Kindern und
Jugendlichen**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Schäfer

KOREFERENT: AOR Dr. Kleinbach

Name: Schubert, Michael

*Gefühl, an Inhalt reicher als an Worten,
ist stolz auf seinen Wert und nicht auf Schmuck.*
(William Shakespeare, engl. Dichter und Dramatiker)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)	9
2.1 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation	9
2.1.1 Beobachtung	11
2.1.2 Gefühle	11
2.1.3 Bedürfnisse	12
2.1.4 Bitten	13
2.1.5 Empathie – das „fünfte Element“	14
2.2 „Schule“ in der Gewaltfreien Kommunikation	17
2.3 Konflikte und Gewaltfreie Kommunikation	21
2.4 Schulische Konflikte und Gewaltfreie Kommunikation	24
3. Zur Besonderheit psychopathologisch beeinträchtigter Kinder und Jugendlichen	27
4. Der Konflikt – Beteiligte, Hintergründe, Verlauf	29
4.1 Beteiligte	29
4.1.1 Der Lehrer	29
4.1.2 Max – der Schüler	29
4.1.2 Die Klinikschule als räumlicher Rahmen	30
4.2 Die reaktive Bindungsstörung des Kindesalters	32
4.3 Darstellung der Situation	34
5. Die Analyse der Konfliktsituation	36
5.1 Zur Methodik der Situationsanalyse	36
5.2 Situationsanalyse	38
6. <i>Spiel</i> und Spieltheorien	57
6.1 „Neuere“ Spieltheorien	58
6.2 Konflikt und Spiel	61
7. Spieltherapie	62
7.1 Die personenzentrierte Spieltherapie	62
7.2 Kinderpsychodrama	65
7.3 Das Sandspiel	67
8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion	69
8.1 Begriffsklärung: Reflexion	69
8.2 Warum eine spielerische Reflexion?	71
8.3 Versuch einer konzeptionellen Modellierung	72
8.3.1 Elemente der Spieltherapie	72
8.3.2 Elemente der Gewaltfreien Kommunikation	74
8.4 Entwicklung der Methode	78
8.4.1 Überlegungen zum zeitlichen Ort der Reflexion	78
8.4.2 Überlegungen zur räumlichen Umgebung	78

8.4.3 Überlegungen zu den Spielmitteln	79
8.4.3.1 Die „Mikrowelt“ des Klassenzimmers	79
8.4.3.2 Die Gefühle-Uhr	81
8.4.4 Überlegungen zum Ablauf	82
8.4.4.1 Eröffnung	82
8.4.4.2 Vorstellung und Besprechung eines möglichen Verlaufs (<i>Realebene</i>)	83
8.4.4.3 Vereinbarung der „Spielregeln“ (<i>Realebene</i>)	84
8.4.4.4 Aufbau des „Spielfeldes“ und Auswahl der Figuren (<i>Realebene</i> / <i>Symbolebene</i>)	85
8.4.4.5 Charakterisierung der Spielelemente (<i>Realebene</i>)	85
8.4.4.6 Überleitung	86
8.4.4.7 Das Spiel (<i>Symbolebene</i>)	87
8.4.4.8 Die Nachbesprechung (<i>Realebene</i>)	89
8.4.4.9 Zusammenfassung der Phasen	90
9. Auswertung der spielerischen Reflexion	91
9.1 Datenerhebung	91
9.2 Datenauswertung – Inhaltliche Auswertung	92
9.2.1 Analyse des Verlaufs	92
9.2.2 Analytische Auswertung	93
9.2.2.1 Zur Methodik der analytischen Auswertung	93
9.2.2.2 Auswertung	95
9.2.2.3 Zusammenfassung der Thesen	108
9.3 Methodische Auswertung	109
10. Fazit	111
11. Ausblick	120
12. Literatur	122
Anhang	126
Abbildungsverzeichnis	148
Tabellenverzeichnis	148
Versicherung	149

1. Einleitung

Eine im Rahmen einer Seminararbeit durchgeführte Situationsanalyse, ebenfalls unter zur Hilfenahme von Elementen der *Gewaltfreien Kommunikation* [im weiteren Verlauf auch als *GFK* bezeichnet] nach Marshall Rosenberg, im Anschluss an das Wintersemester 2010/11 (s. Schubert, M. 2011) führte zu einem, im ersten Moment etwas unbefriedigenden, jedoch wissenschaftlich durchaus wünschenswerten Phänomen – sie warf Anschlussfragen auf.

So lag zum einen der darin behandelte Konflikt mit Ali¹ bereits eine Zeit lang zurück, weshalb die im Verlauf der Analyse aufgestellten Thesen des Lehrers² nicht durch eine Form der Reflexion mit dem Schüler „überprüft“ werden konnten. Waren diese Überlegungen also überhaupt stimmig, so dass ein Transfer der Ergebnisse hin zum eigenen Lehrerhandeln in einer solchen Konfliktsituation oder sogar zu deren Prävention tatsächlich Sinn macht?

Weiterhin klang schon im Fazit zu besagter Seminararbeit eine kritische Vermutung an, welche im Zusammenhang mit psychopathologischen Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen steht, oder besser gesagt, mit deren Einfluss auf eine solche Konfliktsituation (s. ebd. S. 19). Wie kann demnach der Präsenz solcher psychischen Krankheitsbilder in einer Situationsanalyse mit Hilfe der GFK Rechnung getragen werden?

In der festgestellten Problematik hinsichtlich einer „Jugendauglichkeit“ der Gewaltfreien Kommunikation (s. ebd. S. 19) ergibt sich zudem eine eher methodische Fragestellung betreffend die weiter oben bereits erwähnte Reflexionsoption mit dem Schüler oder der Schülerin. Mit welchen Mitteln ist es möglich, Rosenbergs Kommunikationsmodell so zu transformieren und auch zu „unterstützen“, dass Kinder sowie Jugendliche dieses als Arbeitsweise akzeptieren können?

¹ Anm.: der Name des Jungen wurde aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

² Anm.: trotz oder gerade aufgrund meiner eigenen Beteiligung an den dargestellten Situationen habe ich mich für die Verwendung der dritten Person in dieser Arbeit entschieden. Unter anderem unterstützt dies meine persönliche Objektivität in den Ausführungen.

1. Einleitung

Diese Fragen sollen im Rahmen der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit Gegenstand und Anlass zu einem erneuten, dieses Mal mehrkomponentigen Blick auf eine solche schulische Konfliktsituation zu werfen.

Eine Komponente stellt ganz zu Beginn die Methode der Gewaltfreien Kommunikation dar, die in diesem Zusammenhang nochmals genauer dargestellt werden muss, da sie eine zentrale theoretische Basis für die folgenden praktischen Teile dieser Arbeit bildet.

Unter das Stichwort *Praxis* fällt eine weitere Komponente. Anhand einer realen Konfliktsituation entsteht wiederum eine Situationsanalyse des Lehrers. Hier erfolgt vorab eine Überprüfung der dafür genutzten Methodik.

Als neue Komponente fungiert dabei ein unmittelbarer Bezug an verschiedenen Stellen der Analyse zu dem medizinisch diagnostizierten Störungsbild des Kindes oder des/der Jugendlichen und den damit verbundenen Symptomen. Eine Beschreibung derselben geschieht im Vorfeld.

Zum Zweck der Reflexion mit dem/der Schüler/in, welche bereits die nächste Komponente darstellt, soll eine für Kinder und Jugendliche taugliche Methodik entwickelt werden, die sich an Elementen der Spieltherapie bedient und diese mit der GFK kombiniert. Entsprechende theoretische Erläuterungen zu Spiel und Spieltheorien gehen dabei wiederum voraus.

Ein Abgleich der beiden Praxisteile und daraus entstehende Schlussfolgerungen sind für eine abschließende Zusammenführung aller Komponenten angedacht.

Am Ende sei noch auf eine grundlegende Problematik hingewiesen:

Mit zunehmender Anzahl der Dienstjahre in der schulischen Arbeit mit psychopathologischen Kindern und Jugendlichen verringert sich schon Erfahrungsbedingt das Auftreten von Konfliktsituation. Ein Umstand, der in Zusammenhang mit einer auf mehrere Monate zeitlich begrenzte Wissenschaftliche Arbeit deutlich erschwerend wirkt.

Daher ist es mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, und deshalb ver falle ich hier in eine persönliche Schreibweise, dass der im Verlauf dieser Arbeit

1. Einleitung

thematisierte Konflikt mit Max³ nicht bewusst und zum Zwecke dieser Untersuchungen von mir provoziert bzw. herbeigeführt wurde. Aus moralischen und ethischen Gründen erfolgte die Auswahl der Konfliktsituation demnach nicht nach wissenschaftlichen Kriterien, sondern entstand situativ.

³ Anm.: der Name des Jungen wurde aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Der amerikanische Psychologe Dr. Marshall B. Rosenberg ersann 1963, nicht zuletzt aufgrund eigener Erfahrungen mit Gewalt und Lebensfeindlichkeit während seiner Kindheit und Jugend in Detroit (vgl. Rosenberg, M. 2004, S. 166ff), eine Kommunikationsmethode, die ein friedliches Miteinander fördert und so auch den alltäglichen Informationsaustausch erleichtert (vgl. ders. 2009, S. 1).

Das von ihm 1984 gegründete *Center for Nonviolent Communication (CNVC)* ist inzwischen zentraler Dreh- und Angelpunkt für Anwendung und Weiterentwicklung der *Gewaltfreien Kommunikation* [kurz: *GFK*] durch zertifizierte Trainer/innen in Gruppen weltweit. Zudem unterstützen und unterhalten Rosenberg und sein Team mehrere internationale Projekte in Schulen, Unternehmen und auch bei der Begleitung politischer Friedensprozesse in Krisen- und Kriegsregionen wie dem Mittleren Osten, Nordirland und dem Balkangebiet (vgl. ders. 2004, S. 168).

2.1 Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation

Die *GFK* basiert im Grundgedanken „[...] auf einem positiven Menschenbild, d.h. jeder tut das Beste, was er/sie zur Zeit machen kann; es gibt immer gute Absichten/ Beweggründe/ Bedürfnisse hinter einzelnen Handlungen; [...] jeder Mensch hat Freude daran, dem anderen zu helfen/ beizustehen; jeder Mensch möchte in seinem Wesen verstanden und akzeptiert werden.“ (Rüthers, C. 2011, S. 7) Dies setzt wiederum voraus, dass der Mensch grundsätzlich in der Lage ist, Verantwortung für seine Gedanken, Worte, Gefühle, Bedürfnisse und somit für sein Tun zu übernehmen. Die *Gewaltfreie Kommunikation* bedient sich dieser Eigenschaften und ist dadurch sprachliches Medium für Mitgefühl, eigene Gefühle, Bedürfnisse, Verständnis und Ehrlichkeit. In der Literatur wird dies oft als „Giraffensprache“⁴ (u.a. Rosenberg, M. 2005, S. 8) oder „Sprache des Herzens“ (ebd. S. 8) betitelt.

⁴ Anm.: die Giraffe ist das Landtier mit dem größten Herzen.

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Dem gegenüber steht die sogenannte „Wolfssprache“ (u.a. ebd. S. 7), eine Form der Kommunikation, die geprägt ist von moralischen Werten und Bewertungen, von Vergleichen und Urteilen und von der Unterdrückung der

Die Sprache, die wir gelernt haben zu sprechen	
▪	Kritisieren: <i>So geht das nicht ..., falsch ...</i>
▪	Loben: <i>Das haben Sie hervorragend gemacht, weiter so</i>
▪	Belohnen: <i>Wenn Du ... schaffst, dann ...</i>
▪	Analysieren: <i>Wenn Sie beachtet hätten ... , dann ...</i>
▪	Etikettieren: <i>Sie sind ... Zuverlässig/unzuverlässig</i>
▪	Interpretieren: <i>Du machst das nur, weil ...</i>
▪	Strafen, drohen: <i>Wenn Du nicht sofort, dann ...</i>
▪	achten auf Regeln und im Recht fühlen
▪	Leugnen von Verantwortlichkeit: <i>Mein Chef sagte, ich solle ... Meine Rolle als zwingt mich</i>
▪	Forderungen stellen: <i>Der Prospekt muss bis morgen fertig sein.</i>
▪	Bewerten, Maßstäbe anlegen: <i>Das hast Du gut/schlecht gemacht</i>
▪	Manipulieren: <i>Durch Belohnung, Bestrafung, Bewertung</i>
▪	Suche nach dem Schuldigen: <i>Das ist nur schief gelaufen, weil Sie versäumt haben.</i>

Abb..1: Elemente der Wolfssprache. Aus: Bildungsakademie Sabine und Wolfgang Hager (2011).

individuellen Gefühle und Bedürfnisse. Vor allem hierarchisch aufgebaute Gesellschaftsstrukturen fördern und begründen sich auf dieser Art des Umgangs miteinander, da die angeführten Elemente eine Hierarchisierung erst möglich machen (vgl. ders. 2009, S. 41). Daher ist die *Wolfssprache* zumindest in den westlichen Ländern weit verbreitet. Auf ihrer Internetseite haben Sabine und Wolfgang Hager sehr eindrücklich die Elemente der „[...] Sprache, die wir gelernt haben.“ (Bildungsakademie Sabine und Wolfgang Hager 2011) (*Wolfssprache*) dargestellt (s. Abb. 1).

Die *GFK* kann hier einen Weg darstellen, die „[...] lebensentfremdende Kommunikation [...]“ (Rosenberg, M. 2009, S. 42) zu erkennen und zu verlassen (vgl. ders. 2005, S. 7).

In der folgenden Tabelle sind nochmals wichtige Elemente der beiden „Sprachen“ anschaulich gegenübergestellt:

Wolfssprache	Giraffensprache
Interpretationen, Urteile	Gefühle, Bedürfnisse
Konkurrenz	Kooperation
Recht haben	verstehen
Opfer / Sündenbock suchen	Verantwortung übernehmen
Zwang (Gehorsam oder Rebellion)	Freie Wahl
Bestrafung / Belohnung	eigene bzw. gemeinsame Entscheidung
Fehlerkultur / Kritik	Verzeihen
Schuld / Scham	Traurigkeit / Trauer
Feindbilder	Mitgefühl
Fordern / Befehlen / Verfügen	Bitten

Tabelle 1: Wolfs- und Giraffensprache. In Anlehnung an Rütters, C. (2011), S. 5

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Die *Gewaltfreie Kommunikation* besteht im Kern aus vier Komponenten oder Schritten, aus denen im Verlauf eines Gesprächs in einem dynamischen Prozess zwei wesentliche Teile entstehen.

Zuerst zu den vier Komponenten: **Beobachtung**, **Gefühl**, **Bedürfnis** und **Bitte** (vgl. ders. 2009, S. 25).

Im Folgenden soll nun auf jeden dieser Schritte kurz einzeln eingegangen werden.

2.1.1 Beobachtung

Eine Beobachtung im Sinne der GFK umfasst das reine Geschehen in einer bestimmten Situation, also ausschließlich das, was gesehen, gehört, gerochen, geschmeckt wird. Die Beschreibung erfolgt objektiv und wertfrei. Auf diese Weise wird das Risiko der Kritik am Gesprächspartner deutlich verringert. Signalwörter für eine Vermischung von Beobachtung und Bewertung sind beispielsweise Verallgemeinerungen wie *immer*, *nie* oder *selten*, Betonungen wie *zu* oder *überaus* («Du bist zu gutmütig.»), Klischees über Gruppen («Holländer können nicht Auto fahren.»), negativ behaftete Verben und Adjektive wie *faul*, *dumm*, *hässlich...* oder *trödelt*, *schiebt vor sich her...* (vgl. ebd. S. 50f).

Eine reine Beobachtung kann in der Regel mit «Ich sehe...» oder «Ich höre...» begonnen werden (vgl. Rütters, C. 2011, S. 13).

Ein Beispiel:	Bewertung: Marc kommt immer zu spät.
	Beobachtung: Ich sehe, dass Marc zum dritten Mal nach dem Unterrichtsbeginn das Klassenzimmer betritt.

2.1.2 Gefühle

Die zweite Komponente der *GFK* sind die Gefühle, also die Frage «Wie geht es einem Menschen in einer bestimmten Situation?». Sie sind oft verknüpft mit einem oder mehreren Bedürfnissen und stehen in Relation zu deren Befriedigung (vgl. Rosenberg, M. 2004, S.49f). In der *Giraffensprache* ist die Unterscheidung zwischen echten Emotionen und Gedanken, Denkweisen und Interpretationen zu unterscheiden. An dieser Stelle ist es wiederum

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

einfacher, über Negativbeispiele, also „[...] Nicht“-Gefühlen [...]“ (ders. 2009, S. 60) hin zu einer Definition von Gefühlen im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation zu gelangen.

Keine Gefühle finden sich in Satzerweiterungen mit *dass* («Ich habe das Gefühl, dass ich krank werde.») und *wie / als ob* («Ich fühle mich wie ein Schwamm.») wieder. Hierbei handelt es sich um den Ausdruck von Gedanken bzw. um einen Vergleich. Auch Formulierungen in Bezug auf das Verhalten anderer Menschen in Form von „beschreibenden“ Verben («Ich fühle mich erniedrigt»⁵ drücken keine echten Emotionen aus (vgl. Schäfer, J. 2009, S. 17). Gleiches gilt für die direkte Verwendung von Namen / Personalpronomen («Ich habe das Gefühl, Ali ist faul.») (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 61).

Zur Überprüfung, ob etwas ein vermeintliches Gefühl tatsächlich darstellt, kann der Versuch, das Satzteil *Ich fühle mich / Ich habe das Gefühl* durch die Wörter *Ich bin* zu ersetzen dienen (vgl. Schäfer, J. 2009, S. 17).

Ein Beispiel: Ich fühle mich verliebt.	→ Ich bin verliebt.	(Gefühl)
Ich fühle mich ignoriert.	→ Ich bin ignoriert.	(äußerer Zustand)

2.1.3 Bedürfnisse

„Die Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt der Gewaltfreien Kommunikation. „Wir gehen davon aus, dass alles, was wir tun letztendlich der Erfüllung hungriger Bedürfnisse dient [...]“ (Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 41). Bedürfnisse sind demnach grundlegender Bestandteil und Antrieb menschlichen Lebens. Definitionen des Begriffs *Bedürfnis* finden sich vor allem in den Wirtschaftswissenschaften, speziell Umschreibungen in Anlehnung an Abraham Maslow [1973] sind in den Lehrwerken aber auch unter dem Suchbegriff *Bedürfnis Definition* bei Google© geläufig, wie z.B.: „Das Vorhandensein von Bedürfnissen wird bestimmt von einem Mangelempfinden und von der Absicht, diesen Mangel zu beseitigen.“ (Albers, H.-J. 2000, S. 14). Die GFK stützt sich auf den Ausgangspunkt, dass es universelle Bedürfnisse gibt, die alle Menschen haben. Abgeleitet aus den neun Bedürfnissen, die Manfred A. Max-Neef in seiner „Matrix der Bedürfnisse und Wege zu ihrer Befriedigung“ (Max-Neef, M. 2010, S. 3f) definiert,

⁵ Anm.: eine Liste mit weiteren Beispielwörtern befindet sich im Anhang

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

unterscheidet Marshall Rosenberg sieben Bedürfniskategorien (s. Abb. 2) mit

<p><u>Bedürfniskategorien:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Autonomie• Feiern• Integrität• Interpendenz• Nähren der physischen Existenz• Spiel• Spirituelle Verbundenheit <p>Abb. 2: Bedürfniskategorien nach Rosenberg (2009), Seite 74f</p>
--

über 30 verschiedenen Bedürfnissen⁶ (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 74f).

Der Ausdruck dieser Bedürfnisse in kommunikativen Situationen stellt mit Sicherheit eine der schwierigsten Aufgaben in der Gewaltfreien Kommunikation dar, zumal es oft damit

einhergeht „[...] gnadenlos verurteilt [...]“ (ebd. S. 81) zu werden. Die GFK geht jedoch davon aus, dass ein Verleugnen und Unterdrücken von Bedürfnissen, sowie das Übergehen und Überhören von Bedürfnissen anderer zu „[...] emotionaler Sklaverei [...]“ (ebd. S. 78) führt und dadurch auf Dauer ein deutlich größeres Leiden verursacht (vgl. ebd. S. 76f).

Die oben beschriebenen Gefühle stehen in enger Verbindung zu den Bedürfnissen in der *Giraffensprache*. Sie bieten sozusagen eine Begründung füreinander (vgl. ebd. S. 71).

Ein Beispiel: Ich bin traurig wenn ihr mich nicht mitspielen lasst, weil ich so gerne dazugehören würde.
→ traurig (*Gefühl*) weil (keine) Zugehörigkeit (*Bedürfnis*)

2.1.4 Bitten

Nach Beobachtung, Gefühlen und Bedürfnissen folgt die vierte Komponente der GFK: die Bitte. Dabei geht es darum, Personen um etwas zu bitten, das zur Erfüllung der festgestellten und eventuell auch geäußerten Bedürfnisse beiträgt (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 87). Dabei ist auf zwei grundsätzliche „Hürden“ zu achten: eine Bitte lässt dem Gebetenen die Wahl der Antwort, d.h. er/sie kann auch mit «Nein.» antworten. Sie dient demnach nicht der Manipulation von Gesprächspartnern, in dem diesen der eigene Wille „untergeschoben“ wird. Weiterhin ist sie auch keine Forderung an den anderen, bei deren Nichterfüllung dieser mit negativen Konsequenzen rechnen muss (vgl. ebd. S. 105f).

⁶ Anm.: eine Liste mit allen Bedürfnissen befindet sich im Anhang

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation sollte eine Bitte folgende Kriterien (vgl. Schäfer, J. 2009, S. 32) erfüllen:

- Die Bitte ist positiv formuliert, d.h. es wird dem/der Anderen mitgeteilt was man möchte anstatt was man nicht möchte («Bitte leg' den Stift auf den Tisch.» anstatt «Spiel' nicht mit dem Stift rum.»).
- Die Bitte ist konkret, d.h. es handelt sich um Handlung oder ein beschreibbares Verhalten des/der Anderen («Bitte sei Morgen um 7.45 Uhr im Klassenzimmer.» anstatt «Sei zukünftig etwas pünktlicher.»).
- Die Bitte ist direkt erfüllbar, d.h. der/die Andere kann dem Anliegen unmittelbar nachkommen wenn er dies möchte («Ich möchte gerne jetzt einen Trainingsplan bis zum nächsten Bogenschießen aufstellen.» anstatt «Bis zum nächsten Mal trainierst du aber besser.»).

Marshall Rosenberg rät darüber hinaus dazu, eine Bitte von dem/der Gebetenen wiederholen zu lassen, um so zu überprüfen ob gesendete und empfangene Botschaft übereinstimmen (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 95).

2.1.5 Empathie – das „fünfte Element“

Die vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation dienen zum einen einer Form des Selbstaudrucks, also der ehrlichen Wiedergabe eigener Empfindungen, Bedürfnisse und Bitten. Wie oben beschrieben wird ein Gespräch jedoch zu einem dynamischen Prozess wenn ein weiterer Aspekt

Empathisch aufnehmen wie du bist, ohne Beschuldigung oder Kritik zu hören, und was dein Leben bereichern würde, ohne Forderungen zu hören.

Beobachtungen: Was du beobachtest:
«Wenn du siehst / hörst...»

Gefühle: Wie du dich fühlst: «Du fühlst...»

Bedürfnisse: Was du brauchst oder schätzt:
«...weil du brauchst / dir wichtig ist...»

Bitten: Konkrete Handlungen, von denen du dir wünschst, dass sie geschehen:
«Würdest du gern...?»

Abb. 3: Empathie im GFK-Prozess. In Anlehnung an Rosenberg, M. (2009), Seite 213

hinzukommt – das Zuhören. Im Modell der GFK werden Zuhören und Empathie in Symbiose gebracht. Die vier Komponenten kommen demnach auch beim Aufnehmen verbaler und nonverbaler Botschaften des/der anderen zur Anwendung (vgl. ebd. S. 26) (s. Abb. 3).

Als Voraussetzung für Empathie

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

gegenüber anderen Menschen, und zugleich als eine Grundlage der GFK, wird die Selbstempathie gesehen – „So wie ich mich behandle, so behandle ich auch die anderen.“ (Rüthers, C. 2011, S. 56). Das bedeutet aber auch die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Selbst- und Weltbilder und das damit einhergehende Denken, was mit Sicherheit einen der schwierigsten Lernprozesse innerhalb der Gewaltfreien Kommunikation darstellt (vgl. ebd. S. 56). Ein zentrales Problem stellt sich hier in dem in der *Wolfssprache* sehr geläufigen Wort *müssen* dar, welches wiederum in den seltensten Fällen ein Bedürfnis, sondern vielmehr ein gesellschaftlich verbreitetes Motiv nach sich zieht, wie beispielsweise Geld, Bestätigung, Angst vor Bestrafung, Beschämung oder Schuld und die Erfüllung einer „Pflicht“. Bedürfnisse im Sinne der GFK entsprechen dem Gedanken «Ich möchte... Deshalb handle ich...» anstatt «Ich mache... weil ich muss.» (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 155ff).

Gesprächssituationen können mit Äußerungen oder Gesten anderer Personen beginnen, die mit Empathie aufgenommen werden sollten (müssen). Marshall Rosenberg spricht hier an mehreren Stellen von „[...] einstimmen [...]“ (ebd. S. 118) auf den/die Gesprächspartner/in. Dabei ist es erst einmal weniger von Bedeutung ob Gefühle und Bedürfnisse des/der anderen gleich von vorne herein „richtig“ erkannt wurden, sondern bedeutend ist vorab eine ehrliche Aufmerksamkeit (*Präsenz*) und der Wille, den/die andere/n zu verstehen (*Intention*) (vgl. Rüthers, C. 2011, S. 60). Als wichtiges Hilfsmittel auf der empathischen „Suche“ nach den Gefühlen und Bedürfnissen von Gesprächspartnern dient in der *Giraffensprache* das *Paraphrasieren*, d.h. die Wiedergabe gehörter oder wahrgenommener Botschaften in eigenen Worten zur Überprüfung der Übereinstimmung mit dem, was der/die andere sagen wollte. Auch hier gilt der Grundsatz der Konkretheit.

Beispiel: Sm Keiner kann mich leiden.
 Lm Bist du traurig weil du glaubst, dass gerade keiner da ist, der dich mag?

Es ist gleichwohl ratsam, in der Frageform zu paraphrasieren, da Aussagen in diesem Zusammenhang oft die Wirkung von Vorschriften oder

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Besserwissen haben können, vor allem wenn die wahren Emotionen des/der Gegenüber/s nicht exakt wiedergespiegelt wurden (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 118ff).

Gerade das empathische Zuhören birgt eine Reihe von möglichen Hürden in den Reaktionen des/der Gesprächspartners/in (vgl. Rütters, C. 2011, S. 60):

- Er/sie verneint Emotionen, die gesellschaftlich negativ besetzt sind (z.B. Angst)
- Er/sie „wehrt“ sich gegen die entgegengebrachte Empathie («Lass' mich bloß mit deinem Psychoscheiß in Ruhe!»)
- Er/ sie macht Aussagen oder zeigt Verhaltensweisen, die zu eigenen starken Emotionen führen.

Da bei der Arbeit mit Jugendlichen ein Auftreten der beschriebenen Reaktionen [Anm.: nach eigener Erfahrung] überaus wahrscheinlich ist ergibt sich daraus ein Punkt, auf den im kommenden Praxisteil dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk gerichtet werden muss.

2.2 „Schule“ in der Gewaltfreien Kommunikation

Da die Situationsanalysen in dieser Arbeit im Kontext einer Klinikschule in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie stattfinden, soll an dieser Stelle kurz auf die Bilder von *Schule* im Zusammenhang mit der GFK eingegangen werden.

Marshall Rosenberg hat dabei eine sehr klare und provokante These über die Aufgaben, die die bestehenden (Regel)Schulen, auch mit „[...] Wolfsschulen [...]“ (Rosenberg, M. 2005, S. 9) betitelt, in der Gesellschaft haben: 1) die Aufrechterhaltung des Klassensystems, 2) das Arbeiten und Sich-anstrengen für Belohnungen / Lohn und 3) Gehorsam gegenüber Autoritätspersonen (vgl. Rosenberg, M. 2004, S. 147). In der GFK wird hierfür der Begriff „[...] Dominanz-Organisation [...]“ (ebd. S. 26) verwendet, welcher wiederum folgende Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. ebd. S. 26):

- Die *Dominanz-Organisation* verfolgt die Ziele, gesellschaftliche Recht- und Unrecht-Begriffe einzuführen, Autoritäten anzuerkennen und Strategien zu erlernen, mit denen man den eigenen Willen durchsetzen kann...
- In der *Dominanz-Organisation* wird Lernen motiviert durch „[...] Bestrafung, Belohnung, Schuld- und Schamgefühle, Verpflichtungen [...]“ (ebd. S. 26)
- Die *Dominanz-Organisation* entwickelt ihre Kriterien und Maßstäbe aus Urteilen, Kategorisierungen und Schubladen-denken

Dem gegenüber stehen die sogenannten „[...] lebensbereichernden Organisationen [...]“ (ebd. S. 26), in denen durch Gewaltfreie Kommunikation die Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten in Verbindung mit der Suche nach Kontakt intra- und interpersonell zielweisend sind. Bedürfnisse und die Wege zu ihrer Erfüllung, und somit eine Verschönerung des eigenen Lebens, sowie dem Leben anderer, werden hier gleichermaßen als Motivation und Maßstab gesehen (vgl. ebd. S. 26).

Die Übertragung dieser Grundlagen auf das System *Schule* führt zu einer Reihe von Punkten, die zu einer *lebensbereichernden Erziehung* beitragen. So werden in einer *Giraffenschule* die Lernziele individuell von Lehrenden

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

und Lernenden miteinander festgelegt auf der Basis intrinsischer Motivation, d.h. die Heranwachsenden lernen aus eigenem Interesse und Freude heraus anstatt durch Belohnung oder Bestrafung. Zudem haben sie die Wahl, was sie im Moment lernen möchten. Die Lehrkraft fungiert sozusagen als eine Art von „[...] Reiseberater/in [...]“ (ebd. S. 114), zeigt den Schüler/innen also auf, was sie alles lernen können und wie sie mit verschiedenen Mitteln ans Ziel kommen können. Dennoch hat der/die Lehrer/in vor allem hinsichtlich grundlegender Kulturtechniken (z.B. Lesen /Leseverstehen) eine steuernde Funktion. Wenn er/sie feststellt, einer dieser Bereiche kommt bei einem Kind deutlich zu kurz so sollte er ergründen weshalb das so ist (Gefühle, Bedürfnisse) und aber auch darum bitten, gemeinsam nach Wegen zu suchen, um dies zu ändern (vgl. ebd. S. 85ff).

So wie nach einer Reise häufig ein weiteres Fotoalbum zu den bereits vorhandenen hinzugefügt wird, um beim Bild des Reisbüros zu bleiben, so dokumentieren auch die Lernenden ihren persönlichen Lernzuwachs in einem Portfolio. Tests haben in *Giraffenschulen* lediglich die Aufgabe, zu Beginn einer Lerneinheit zu überprüfen, was der/die Schüler/in bereits kann und daraus abgeleitet, was er/sie noch benötigt, um sein/ihr Ziel zu erreichen. Sie dienen also nicht der Bewertung durch Noten, sondern vielmehr als Basis für eine gemeinsame Erstellung eines individuellen Arbeitsplans (vgl. ebd. S. 103ff).

In einer *Giraffenschule* stehen die Kinder und Jugendlichen nicht in Konkurrenz zueinander im Kampf um Noten und Auszeichnungen. Sie arbeiten zusammen und helfen sich gegenseitig. Unter Verwendung des Reise-Symbols ist hier der Vergleich zu einem Sommerlager (neudeutsch: Sommercamp) passend: natürlich hat die Organisation, bei der die Buchung erfolgt Ansprechpartner/innen vor Ort, an die sich die Teilnehmer/innen jederzeit wenden können. Das eigentliche Lernen der Abläufe, Strukturen und auch Kniffe findet jedoch in den Zeltgemeinschaften durch Teilnehmer/innen statt, die bereits zuvor ein solches Lager mitgemacht haben. Im Unterricht bedeutet das, der/die Lehrer/in berät bei der Auswahl und Festlegung eines Ziels, zeigt eventuell verschiedene Wege auf, dorthin zu kommen und stellt das Material zur Verfügung, begleitet wird der/die

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Lernende jedoch bei Bedarf von einem Tutor, den er/sie im Idealfall selbst wählen kann (vgl. ebd. S. 111ff).

Die Regeln, die in einer *Giraffenschule* gelten, werden ebenfalls von allen Beteiligten gemeinsam festgelegt. So kann jede/r die eigenen Bedürfnisse einbringen und es besteht die Möglichkeit der Kompromissfindung (vgl. ebd. S. 28).

Schwierigkeiten, die selbst einer dieser Punkte in einer Gesellschaft wie Deutschland verursachen kann, zeigen sich beispielsweise an den *Freien Waldorfschulen*, die in den unteren Klassen auf Zensuren verzichten und mit Berichten über den individuellen Lernzuwachs arbeiten. Um einen geltenden Schulabschluss zu erreichen müssen die Schüler/innen in der Oberstufe dann jedoch den in den zentral gestellten Prüfungen Lernstoff in kurzer Zeit nachholen.

Doch schon die Umstellung im kleinen Rahmen, sozusagen in eine Giraffenklasse, geht mit spezifischen Schwierigkeiten einher:

- Für staatliche und staatlich anerkannte Schulen gilt ein zentraler Lehrplan, der bestimmte Inhalte vorgibt und so die freie Wahl des/der Lernenden einschränkt.
- Die Schüler/innen sind es aus dem Kindergarten oder vorausgehenden Schulklassen gewohnt, „[...] Wolfsohren zu tragen [...]“ (Rosenberg, M. 2005, S. 15), d.h. erbrachte Leistungen mit „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten. Marshall Rosenberg nennt hier an verschiedenen Stellen das Beispiel eines Jungen in der dritten Klasse und seiner Matheaufgabe (s. Abb. 4).
- Vor allem in den Anfangsphasen neigen Lehrende oft dazu, ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und rutschen so in einen Laissez-faire-Stil hinein (vgl. Rosenberg, M. 2004, S. 127ff).

„Ich ging an einem jungen Burschen, so etwa neun Jahre alt, vorbei. ... eines seiner Ergebnisse lautete: neun plus acht gleich vierzehn. ... Und ich sagte zu ihm: «Hallo, Kollege, ich bin verwirrt, wie du zu dieser Antwort gekommen bist. Ich erhalte eine andere Lösung. Könntest du mir zeigen, wie du es gerechnet hast?» ... Er schaute auf den Boden und Tränen rollten über seine Wangen. Ich sagte: «Hey junger Mann, was ist los?» Er antwortete: «Ich hab's falsch gemacht.»“

Abb. 4: Wolfsohren-Beispiel. In Rosenberg, M. (2005), Seite 15

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Eine Etablierung von Giraffenschulen müsste demnach in letzter Konsequenz eine Umstellung des Schul- und Erziehungssystems mit sich ziehen. Und dennoch zeichnen sich die in verschiedenen Ländern gegründeten Giraffenschulen durch eine statistisch belegte Reduzierung von Gewalt und Problemen mit Disziplin aus (vgl. Moser, G. 2010, S. 31).

2.3 Konflikte und Gewaltfreie Kommunikation

Basierend auf dem anfangs beschriebenen Grundbild der GFK, also vereinfacht: jeder Mensch hat für sich selbst und andere grundsätzlich gute Absichten (vgl. Rütters, C. 2011, S. 7), werden konfliktbehaftete Aussagen und Verhaltensweise aus der Sicht der Gewaltfreien Kommunikation durch unerfüllte oder unterdrückte Bedürfnisse ausgelöst (vgl. Rosenberg, M. / Seils, G.

Wolfsöhren		
Nach innen	<u>Gedanke:</u> «Mit mir stimmt etwas nicht!»	<u>Reaktion:</u> Gegenangriff «Du bist doch auch nicht besser!»
Nach außen	<u>Gedanke:</u> «Mit dir stimmt etwas nicht!»	<u>Reaktion:</u> Rechtfertigung «Dabei gebe ich mir so viel Mühe!»

Abb. 5: Wolfsöhren. In Anlehnung an Schäfer, J. (2009), S. 37

2004, S. 27f). Eine zunehmende Eskalation entsteht dann, ähnlich einem Tornado-Wirbelsturm, wenn der/die Angesprochene mit den sogenannten „[...] Wolfs-Ohren [...]“ (Rust, S. 2006, S. 13) die vermeintliche Botschaft aufnimmt und entsprechend reagiert (s. Abb. 5), was die erste

Person wiederum dazu bringt, dasselbe zu tun. So entsteht ein regelrechtes „Wolfskarussell“, das sich solange weiter dreht bis die „Fahrgäste“ (oder einer davon) unfreiwillig hinausgeschleudert werden, oder erschöpft und mit einem Gefühl der Übelkeit das Karussell verlassen und in unterschiedliche Richtungen davontorkeln.

Weniger spezifische, mehr allgemein gehaltene Definitionen des Begriffs Konflikt finden sich zusammengefasst bei Beck & Schwarz (1995, S. 21ff). Dabei haben, als Fazit, alle zitierten Autoren im Kern zwei Elemente eines Konflikts angeführt: Unvereinbarkeit und Spannung durch Kräfte, die aufeinanderstoßen. Die Unvereinbarkeit umfasst dabei ein Spektrum, welches sich von Interessen und Zielen, auch gesellschaftlich geprägt, über Verhalten und Wahrnehmung bis hin zu Gefühlen und Bedürfnissen erstreckt.

Zusammengefasst ist ein Konflikt demnach die Spannung, die entsteht wenn zwei oder mehrere Kräfte (auch intrasubjektiv) dadurch aufeinanderprallen, dass zwischen ihren Motiven, Handlungen und/oder Emotionen Unvereinbarkeiten auftreten.

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Auch betonen sie, aus den Wirtschaftswissenschaften kommend, dessen positive Funktionen (s. Abb. 6).

Schrader (2007) erweitert die beiden genannten Kernelemente um ein drittes, die *Haltung*. Damit meint er die „[...] rechtfertigende Einstellung [...] eng verbunden mit den Wahrnehmungen und

Annahmen der Konfliktparteien in Bezug auf ihre eigene Stellung im Konflikt, die Bewertung der anderen Parteien (z.B. Feindbilder) und ihre Vermutungen zu den Konfliktursachen.“ (Schrader, L. 2007) Diese wiederum hat großen Einfluss auf die Konfliktlösung, wenn sie flexibel ist, oder eine Konflikteskalation, falls sie zu starr ist.

Positive Konflikt-Funktionen

- sie weisen auf Probleme hin
- sie fördern Innovation
- sie erfordern Kommunikation
- sie regen Interesse, Motivation und Kreativität an
- sie fördern den Gruppenzusammenhalt
- sie führen zu Selbsterkenntnissen
- sie „zwingen“ zu Lösungsversuchen

Abb. 6 in Anlehnung an Beck, R. / Schwarz, G. 1995, Seite 26

In der Gewaltfreien Kommunikation ist bereits zu Beginn einer Konfliktsituation das Ziel, dem „auslösenden“ Bedürfnis auf die Spur zu kommen. Dies geschieht mit Hilfe des oben beschriebenen *empathischen Zuhörens* bzw. *Einstimmens* auf die „provozierende“ Person. Gerade in einem solchen, kritischen Gespräch kann eine Rückversicherung zur Überprüfung der Richtigkeit einer empfangenen Botschaft von großer Bedeutung sein. Schwierig ist dabei wohl eher die Formulierung, so dass die Intention von Mitgefühl und Helfen-wollen beim/bei der anderen ankommt, und nicht ein Empfinden von Besserwisserei (vgl. Rosenberg, M. 2007, S. 12f).

Doch auch durch die *Giraffensprache* entsteht kein Schutz davor, dass bestimmte Verhaltensweisen oder Aussagen, eine Form von Ärger oder sogar Wut hervorrufen. Hier definiert Marshall Rosenberg „[...] eine klare Trennlinie zwischen Auslöser und Ursache [...]“ (ders. 2009, S. 163). Während der *Auslöser* situativ und spezifisch ist, d.h. Aussage oder Verhalten einer anderen Person, verbirgt sich hinter der *Ursache* in der Regel ein Bedürfnis (vgl. ebd. S. 163f) («Ich bin wütend [Gefühl], denn ich möchte zum Schlafen Ruhe [Ursache: Bedürfnis] haben, was jedoch deinem nächtlichen Trompetenspiel [Auslöser] widerspricht.»)

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Zur Darstellung des gefühlten Ärgers und der dahinterstehenden Bedürfnisse, ohne dabei einen Konflikt entstehen bzw. eskalieren zu lassen, gibt es in der GFK ein einfaches Schema (vgl. Rütters, C. 2011, S. 25):

1. Eine übereilte Reaktion vermeiden, tief durchatmen, sich einen Moment Zeit nehmen. Gegebenenfalls kann dies dem/der anderen auch so vermittelt werden («Einen Moment, bitte.»)
2. Beobachtung, was genau die Person getan/gesagt hat, und welche Gedanken dies hervorgerufen hat
3. Sind neben Ärger oder Wut noch andere eigene Gefühle spürbar?
4. Wo liegt die Ursache dafür? Welche eigenen Bedürfnisse treten zum Vorschein?
5. Die erkundeten eigenen Gefühle und Bedürfnisse dem/der anderen mitteilen und eventuell mit einer Bitte verbinden.

In vielen schwelenden Konfliktsituationen ist es allerdings noch vor Punkt 5 nötig, sich zuerst auf die andere Person *einzustimmen*, und zu ergründen, welche Gefühle und Bedürfnisse ihrem/seinem Verhalten zugrunde liegen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn der/die Gegenüber eine offensichtlich gesteigerte Emotionalität an den Tag legt. Doch auch in diesem Fall gilt das GFK-Prinzip der freien Wahl, d.h. es wird eine Entscheidung fällig, ob Empathie gegenüber dem/der anderen momentan möglich bzw. erfüllbar ist, oder ob eine Phase der vermehrten Konzentration auf Selbstempathie zuvor stattfinden muss, z.B. wenn die eigenen Emotionen (Punkt 3) so überwältigend sind, dass eine vorübergehende Fokussierung darauf nicht abwendbar ist (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 171ff).

Zusammenfassung: Konfliktlösung mit der GFK

- Eigene Bedürfnisse ausdrücken
- Bedürfnisse anderer erkunden
- Verstehen prüfen (Was kommt beim Anderen an?)
- Sich auf den Anderen einstimmen (Empathie)
- Lösungsvorschläge positiv und umsetzbar formulieren

Abb. 7 in Anlehnung an Rosenberg, M. (2007), Seite 7

2.4 Schulische Konflikte und Gewaltfreie Kommunikation

Dass Konflikte und der Umgang damit zentrales Thema in der GFK sind ist nicht allein schon aus dem Namen ableitbar (Gewaltfreie Kommunikation), es spiegelt sich zudem in den Veröffentlichungen wieder. So haben beispielsweise Ingrid Holler [2010] und Christian Rütters (2011) regelrechte Konflikt-Sammlungen, also Listen mit alltäglichen Konfliktsituationen erstellt⁷. An dieser Stelle sollen nun speziell Konflikte und konfliktbehaftete Thematiken im Kontext von *Schule* betrachtet werden.

Dabei müssen die Ursachen eines in Erscheinung tretenden Konflikts nicht zwangsläufig in der Schule zu suchen sein. Im Gegenteil, eine Vielzahl „hereingetragener“ Problematiken finden ihren Ausdruck im Unterricht und stehen dort dann zur Bearbeitung an. Beispiele sind familiäre Schwierigkeiten, Streitigkeiten auf dem Schulweg oder bereits am Nachmittag zuvor und andere. Dennoch: bleiben diese Konflikte im Klassenzimmer unbearbeitet werden sie zu Störungen in der Beziehung untereinander und gehen damit über eine punktuelle „Unterrichtsstörung“⁸ hinaus. Sie manifestieren sich (vgl. Ebner, M. 2011, S. 25).

In einer *Giraffenschule* erlernen die Schüler/innen das Modell der Gewaltfreien Kommunikation und üben deren Anwendung. Die Lernenden fungieren gegenseitig als Mediatoren, die im Streitfall dazu beitragen, dass beide Parteien ihre Gefühle und Bedürfnisse äußern und anschließend nach einer gemeinsamen Lösung suchen können (vgl. Rosenberg, M. / Seils, G. 2004, S. 122f). Das GFK-Konzept kann ebenso gut in der Ausbildung von Streitschlichtern an einer Regelschule eingesetzt werden.

Generell finden sich in der Literatur über die Gewaltfreie Kommunikation zahlreiche Beispiele für schulische Konfliktsituation oder solchen, die sich auf den unterrichtlichen Kontext übertragen lassen.

⁷ Anm.: Die Liste von Christian Rütters befindet sich im Anhang.

⁸ Anm.: Das Wort Unterrichtsstörung ist daher in Anführungszeichen gedruckt, da nach meiner Auffassung Unterrichtsplanung das Auftreten eines Konflikts berücksichtigen sollte.

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Die Frage nach der Einhaltung gemeinsam aufgestellter Regeln: Ein/e Schüler/in verletzt eine solche Regel und stört dadurch die Lernsituation. Wer ist verantwortlich für eine Reaktion? In ihrem Artikel beschreibt Gabi Moser (2010) ihre diesbezüglichen Erfahrungen mit Berufsschulklassen, in welchen, von den Jugendlichen gewünscht, eine der vereinbarten Regeln sinngemäß dahin gehend lautete, dass die Lehrerin auf Regelverstöße reagiert und welche Konsequenzen dann fällig sind (vgl. Moser, G. 2010, S. 30f).

Die Frage nach dem Setzen von Grenzen durch die Lehrkraft: Kinder können teilweise Gefahren noch nicht einschätzen, wohingegen bei Jugendlichen ab und an in der „Hitze des Gefechts“ gefährliche Situationen entstehen können. In diesen Fällen sieht auch die Giraffensprache ein Setzen klarer Grenzen bis hin zum Einsatz von Gewalt (z.B. ein körperliches Auseinanderdrücken zweier kämpfender Jugendlicher) vor. Allerdings gibt es dabei eine klare Einschränkung – es handelt sich ausschließlich um „[...] schützende Gewalt [...]“ (Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 69) bzw. „[...] beschützende Macht [...]“ (Rosenberg, M. 2009, S. 181), die ausgeübt wird, und der unmittelbar Empathie gegenüber dem/der Beschützten folgen muss, da diese/r im ersten Moment mit Wut oder Enttäuschung darauf reagieren wird (vgl. Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 68ff). Bei der *beschützenden Macht* handelt es sich also keinesfalls um die Bestrafung für ein unerwünschtes Verhalten oder gar um eine Demonstration eigener Überlegenheit, um andere kleinzuhalten (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 188).

Die Frage nach der Disziplin der Lernenden: zur Klärung dieser Frage ist eine kurze Definition von *schulischer Disziplin* nötig. Bei Wikipedia findet sich eine [Anm.: gut verständliche] Erläuterung hierzu: „Schulische Disziplin ist die Summe von Grundvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit schulische Erfolge ermöglicht werden. Sie darf heute nicht mehr im Sinne eines blinden Gehorsams verstanden werden, [...]“ (Wikipedia (Hrsg.) 2011: *Schulische Disziplin*). Disziplin im Sinne der GFK meint vielmehr die Übernahme von Selbstverantwortung in Verbindung mit einer Form des Nach-sich-selbst-schauen («Ich erfülle mir ein Bedürfnis, das zwar im Moment nicht primär ist, von dem ich jedoch weiß, dass es vorhanden und elementar ist, z.B. Essen.») (vgl.

2. Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 73f). Übertragen auf die Schule bedeutet das beispielsweise die Auseinandersetzung mit einem Thema, welches einem im Moment widerstrebt, zugleich jedoch die Basis für weiterführende, interessantere Fachbereiche bildet. Ein Paradebeispiel stellt hier das Leseverstehen dar. Dennoch gilt auch im Falle der Disziplin das Prinzip der *freien Wahl* («Ich tue es weil es mir wichtig ist.»).

Der Umstand der Schulverweigerung bzw. des Schulabsentismus: Marshall Rosenberg (2004) verwendet gerade das *Schule-schwänzen* als Musterbeispiel für seine Aussage, dass jede/r Schüler/in die Wahl hat, in die Schule zu gehen, oder auch nicht. Schulabsente Jugendliche nehmen dabei, im Gegensatz zu den meisten Anwesenden, die negativen Konsequenzen, die eine *Wolfsschule* dafür vorsieht, in Kauf, zugunsten dringenderer Bedürfnisse. In der Gewaltfreien Kommunikation geht es darum eben diese Bedürfnisse zu ergründen und mit dem/der Heranwachsenden einen Kompromiss zu finden (vgl. Rosenberg, M. / Seils, G. 2004, S.127).

Im Zusammenhang mit schulischen Konflikten plädiert Marshall Rosenberg (2004) auch für eine Vermeidung von Diagnosen, d.h. der moralischen Be- und Verurteilung von bestimmten Kindern und Jugendlichen. Feststellungen von sonderpädagogischem Förderbedarf in Verbindung mit einer Etikettierung wie Lernbehinderung oder Behinderung im sozialen und emotionalen Bereich, oder auch medizinische Diagnosen mit großen Auswirkungen auf die Schule (z.B. ADHS, LRS...) sind seiner Meinung nach Formen einer *Dominanz-Organisation* und mit der Gewaltfreien Kommunikation nicht vereinbar. Sie führen zu einem negativen Selbstbild der Betroffenen und entwickeln so häufig eine Eigenberechtigung, d.h. die Kinder und Jugendlichen verhalten sich „wie im Lehrbuch“ (vgl. Rosenberg, M. 2004, S. 138f).

3. Zur Besonderheit psychopathologisch beeinträchtigter Kinder und Jugendlichen

Um eine Arbeitsgrundlage zu schaffen ist es bedeutend, zentrale Begriffe, vor allem in Zusammenhang mit dem beschriebenen Klientel, genauer zu definieren. Im Rahmen dieser Arbeit ist es in erster Linie der Terminus *psychopathologisch beeinträchtigt*, welcher einer klareren Umschreibung bedarf.

psychopathologisch

Das Wort *psychopathologisch* leitet sich als Adjektiv aus dem Hauptwort *Psychopathologie* ab. Hierzu steht im Pschyrembel®: „[...] Lehre vom Leiden der Seele, i.e.S. wissenschaftliche Methodik zur Erfassung, Beschreibung u. diagnostischen Einordnung von der Norm abweichender Erlebens-, Denkens- und Verhaltensweisen eines als psychisch krank geltenden Menschen; [...]“ (Margraf, J. u.a. 2009, S. 648).

Psychopathologisch bedeutet demnach, dieser Methodik entsprechend, also nicht nur ein reines Synonym für *psychisch krank*, sondern beinhaltet darüber hinaus bereits in Korrelation damit auftretende kognitive, affektive, soziale und emotionale Muster des/der Betroffenen.

beeinträchtigt

Ergänzt wird diese Beschreibung zusätzlich durch den Begriff *beeinträchtigt*, und somit um ein wesentliches Kriterium psychischer Erkrankungen bzw. Störungen – der Beeinträchtigung. Die Kinder und Jugendlichen, auf die sich diese Arbeit bezieht, sind in verschiedenen Bereichen ihres Lebens und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten durch die vorhandenen Symptome beeinträchtigt, also gehandikapt, was dann in der Regel wiederum zu subjektivem Leiden führt (vgl. Knölker, U. u.a. 2010, S. 24).

Psychopathologisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche meint zusammengefasst in dieser Arbeit jene Heranwachsende, die die Charakteristik und Symptomatik einer psychischen Erkrankung aufweisen,

3. Zur Besonderheit psychopathologisch beeinträchtigter Kinder und Jugendlichen

auch wenn diese nicht diagnostiziert sein muss [Anm.: im aktuellen Beispiel allerdings diagnostiziert ist], und sich für sie daraus Einschränkungen im täglichen Leben sowie perspektivisch ergeben. Als methodische Leitlinie für die Symptombeschreibung und -zuordnung wird im Folgenden der ICD-10-GM Version 2011 [Anm.: erschienen: 2010] verwendet.

Viele Störungsbilder reichen häufig bis in die frühe Kindheit zurück und manifestieren konstant zu negativen Veränderungen und Verzerrungen in der Persönlichkeitsentwicklung eines Heranwachsenden. Dysfunktionale, von der Norm stark abweichende Denk- und Handlungsweisen, verursacht und gefestigt durch eine surreale Wahrnehmung, erzeugen beim Kind und seiner Umgebung zunehmend sich erhöhendes Leiden, und daraus resultierend Druck. Hieraus folgt nicht selten der Umgang des/der Betroffenen in ein Klassifizierungsmuster hinsichtlich seiner/ihrer Umwelt, welches sich an schwarz & weiß, gut & böse, hell & dunkel oder ähnlicher polarer Zuordnungen orientiert (vgl. Breithaupt-Peters, M. / Adam, M. 2010, S. 94).

Oft sind die Biografien psychopathologisch beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher praktisch von den auftretenden Symptomen beherrscht und bestimmt. Das Gefühl und ab einem bestimmten Punkt auch die Gewissheit «Ich bin anders.» oder «Mit mir stimmt etwas nicht.» führt in vielen Fällen zu Formen sozialer Abgrenzung gegenüber Anderen, Rückzug, Suche nach „Gleichartigen“ und dem Entwickeln subjektiver, oft gefährlicher Weltanschauungen oder sogar „Welten“ (vgl. Wertgen, A. 2009, S. 309). Diese „[...] Faktoren können sich als Teil eines Teufelskreises gegenseitig verstärken.“ (ebd. S. 309).

Im Umgang und in der Arbeit mit psychopathologisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ist es daher oft schwer hinter den sekundären Folgeerscheinungen die primären Auslöser von Verhalten, Emotionen und Affekten zu ergründen, zumal die Heranwachsenden zumeist nur bedingt in der Lage sind, selbst zuzuordnen (vgl. ebd. S. 309). Hinzu kommt bei einigen Störungsbildern (z.B. Zwänge, Phobien, Psychosen) eine mangelnde Kontrollfähigkeit oder sogar Kontroll-Ohnmacht der akut auftretenden Symptome (vgl. ICD-10-GM 2010 Kap. 5, S. 171-226, F20- / F40- / F60- / F90-).

4. Der Konflikt – Beteiligte, Hintergründe, Verlauf

4.1 Beteiligte

4.1.1 Der Lehrer

Der Lehrer (m) ist zum Zeitpunkt des Geschehens 34 Jahre alt. Er wohnt in einer Kleinstadt etwa 15 Kilometer von der Klinik entfernt. In dieser Gegend ist er auch aufgewachsen.

Seine „Erstausbildung“ machte er zum Grund- und Hauptschullehrer (Schwerpunkt HS) mit beiden Staatsexamen, arbeitet jedoch seit Abschluss des Referendariats vor sieben Jahren erst im Erziehungshilfebereich (Schule am Heim einer teilgeschlossenen Einrichtung in Stuttgart), und nun im zweiten Jahr an der Klinikschule einer (kleinen) Kinder- und Jugendpsychiatrie am östlichen Rand des Großraumes Stuttgart.

Aktuell absolviert er ein Aufbaustudium in Sonderpädagogik an der Päd. Hochschule Ludwigsburg (Reutlingen).

4.1.2 Max – der Schüler

Max ist ein 14jähriger, deutlich übergewichtiger Junge. Sein Äußeres, vor allem im Gesicht, wirkt noch sehr kindlich, da bei ihm die hormonelle Adoleszenz noch nicht eingesetzt hat.

Max lebt mit seinen Eltern und seiner zwei Jahre älteren Schwester in einem Dorf am Rande der Schwäbischen Alb. Die Eltern sind Fachärzte mit einer eigenen Praxis. Sowohl Max als auch seine Schwester wurden im Alter von ein paar Monaten adoptiert.

Bereits im Kindergarten fiel Max immer wieder durch aggressives Verhalten vor allem gegenüber Gegenständen auf. Nachdem sich dies in der Grundschule fortsetzte und eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) [Anm.: entsprechende Unterlagen existieren anscheinend aber nicht mehr.] hinzukam wechselte er auf Anraten der Klassenlehrerin am Ende der zweiten Klasse

4. Der Konflikt - Beteiligte, Hintergründe, Verlauf

auf eine Waldorfschule («Er ist eben ein besonderes Kind.»). Dort änderte sich jedoch an seinem Verhalten kaum etwas. Mit einer vom Kinderarzt diagnostizierten [Anm.: und inzwischen relativierten] „...Aufmerksamkeits-Defizit(Hyperaktivitäts)-Störung (ADHS nach DSM-IV)...“ (Knölker, U. u.a. 2007, S. 276.) besuchte er ab Mitte der vierten Klasse die Vorbereitungsstufe eines ADHS-Gymnasiums. Eine entsprechende Medikation mit Ritalin® begleitete ihn über mehrere Jahre hinweg.

Mit zwölf Jahren musste Max dann vom Gymnasium auf eine Schule für Erziehungshilfe wechseln. Begründet wurde dies mit dem hohen Ausprägungsgrad seiner LRS [Anm.: die wir in einem so hohen Maß an der Klinikschule nie feststellen konnten...]. Nachdem die Schule für Erziehungshilfe den Jungen nach nicht ganz einem Jahr aufgrund «extremer Wutausbrüche» nun auch gegen Mitschüler/innen und Lehrkräfte aus der Institution ausschloss, wurde für ihn in Kooperation von Jugendamt, Klinikschule und Kinder- & Jugendpsychiatrie eine Form von ambulanter Therapie, ambulanter Jugendhilfe und Beschulung an einer Schule für Kranke konstruiert und umgesetzt. Eine stationäre Therapie steht an.

Folgende psychopathologische Beeinträchtigung wurde von dem behandelnden Facharzt für Kinder- & Jugendpsychiatrie und –psychotherapie [im Folgenden: Facharzt KJPP] aktuell bei Max diagnostiziert: „Reaktive Bindungsstörung des Kindesalters (F94.1)“ (DIMDI (Hrsg.) 2010, S. 225).

4.1.2 Die Klinikschule als räumlicher Rahmen

Max besucht, wie oben bereits erwähnt, die Schule für Kranke an einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie [kurz: KJPP], welche den Versorgungsauftrag für einen Landkreis im Großraum Stuttgart hat.

An dieser Stelle soll jedoch lediglich kurz, und eben da die Klinikschule sozusagen den räumlichen Rahmen der Konfliktsituation darstellt, auf die Organisation derselben eingegangen werden.

4. Der Konflikt - Beteiligte, Hintergründe, Verlauf

Die KJPP verfügt über zwanzig stationäre Patientenbetten, die auf zwei Stationen verteilt sind. Hinzu kommen drei „Krisenbetten“ für Notfälle. Beschult werden in der, von einem anderen privaten Träger in Kooperation betriebenen, Klinikschule jene Kinder und Jugendliche, welche zur stationären Therapie, also für mindestens vier Wochen in der Klinik sind.

Der Unterricht erfolgt täglich und stundenweise, d.h. immer dann, allerdings zu festen Uhrzeiten, wenn die Patientinnen und Patienten kein Therapie- oder Gruppenangebot haben. In dem großen Klassenraum befinden sich immer zwei Lerngruppen (ein bis fünf Schüler/innen je Gruppe) zeitgleich mit je einer Lehrkraft. Insgesamt teilen sich zur Zeit drei Lehrerinnen und ein Lehrer, die aktuell drei vollen Lehraufträge (drei mal 26 Unterrichtsstunden), wobei darin auch eine „Außenklasse“, also ein Unterrichtsort außerhalb der Klinik in der Innenstadt, enthalten ist. Für Einzelgespräche, Reflexionen usw. steht ein Büro- und Besprechungsraum zur Verfügung.

4.2 Die reaktive Bindungsstörung des Kindesalters

Im ICD-10, der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, wird diese Störung unter den *Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend* (F94) geführt. Die dort beschriebenen Krankheitsbilder sind einheitlich geprägt von dem Vorhandensein sozial-funktionaler Auffälligkeiten und einem Beginn vor dem Eintritt ins Erwachsenenalter, meist sogar vor der Adoleszenz (vgl. Remschmidt, H. u.a. 2001, Seite 54).

Die *reaktive Bindungsstörung* im Speziellen „[...] tritt in den ersten fünf Lebensjahren auf und ist durch anhaltende Auffälligkeiten im sozialen Beziehungsmuster des Kindes charakterisiert.“ (ICD-10-GM 2010, Seite 225, F94.1) Das bedeutet, der/die Heranwachsende zeigt beispielsweise komplett unterschiedliche Reaktionen auf soziale Situationen mit verschiedenen Bezugspersonen (vgl. Knölker, U. u.a. 2010, S. 368). In der näheren Beschreibung wird dies als „[...] Mischung zwischen Annäherung, Vermeidung und Widerstand gegen Zuspruch [...]“ (Remschmidt, H. u.a. 2001, Seite 56) dargestellt.

Bsp.: Max legt bei einem Lehrer großen Wert darauf, frei schreiben zu können, ohne dass der Lehrer vorformuliert. Dafür weigert er sich Diktiertes mitzuschreiben. Bei der Kollegin ist dies genau umgekehrt.

Weiterhin symptomatisch für die *reaktive Bindungsstörung* sind emotionale Dysfunktionen, d.h. das Kind (oder der/die Jugendliche) fühlt sich unglücklich, fürchtet sich, ist übervorsichtig, zieht sich zurück und ist vorübergehend nicht mehr ansprechbar (vgl. Steinhausen, H-C. 2010, S. 362). Vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen sind soziale Interaktionen sehr problematisch, im Gegensatz zu einer *tiefgreifenden Entwicklungsstörung* (z.B. Autismus-Spektrum-Störungen)⁹ jedoch mit gesunden Erwachsenen gut möglich (vgl. ebd. S. 363).

Hinzu kommt in manchen Fällen eine Verzögerung der Wachstums- oder

⁹ Anm.: siehe hierzu bei Interesse ICD-10-GM 2010, S. 220f, F84.-

4. Der Konflikt - Beteiligte, Hintergründe, Verlauf

anderer körperlicher Entwicklungen, sowie in Komorbidität¹⁰ dysfunktionale Auffälligkeiten wie Enthemmung, starre Verhaltensschemata (autismusähnlich), verminderte Aufmerksamkeit und Konzentration oder/und Hyperaktivität (vgl. ebd. S. 363).

Zur Ätiologie¹¹ des Störungsbildes gibt der ICD-10-GM an: „Das Syndrom tritt wahrscheinlich als direkte Folge schwerer elterlicher Vernachlässigung, Missbrauch oder schwerer Misshandlung auf.“ (ICD-10-GM 2010, S. 225, F94.1). Doch auch der zumindest verstärkende Einfluss biologischer Faktoren kann nicht ausgeschlossen werden (vgl. Steinhausen, H-C. 2010, S. 364). Anhand dieser mit Vorbehalt formulierten Aussagen ist jedoch feststellbar, dass eine konkrete Ätiologie der *reaktiven Bindungsstörung* bislang nicht vorliegt.

¹⁰ *Komorbidität, die*: unterschiedliche Erkrankungen, die zeitgleich auftreten (vgl. Knölker, U. 2007, S. 424)

¹¹ *Ätiologie, die*: „verursachendes Bindungsgefüge bei der Entstehung von Krankheiten“ (Knölker, U. 2007, S. 422)

4.3 Darstellung der Situation

Max sitzt an einem Gruppentisch (doppelte Tiefe) und arbeitet selbständig an einer Europakarte zum Ausmalen. Der Lehrer sitzt ihm gegenüber am gleichen Tisch und liest in einem Buch. Für den Jugendlichen ist es die erste Unterrichtsstunde des Tages, obwohl die Uhr bereits kurz vor elf zeigt. Zuvor hatte er Reittherapie.

Der Unterricht findet in einer 1zu1-Situation statt. Normalerweise befindet sich zeitgleich noch eine zweite Lerngruppe mit einer weiteren Lehrkraft im (großen) Raum, die aber heute aus organisatorischen Gründen nicht anwesend ist.

Die Stunde dauert bis dahin schon etwa 30 Minuten. Vor der „Stillarbeit“ beschäftigte sich Max gemeinsam mit dem Lehrer mit unterschiedlichen Aufgaben zu einem Text in Deutsch.

Verlauf:

MAX beginnt mit einem Radierer übermäßig heftig auf einer Stelle des Arbeitsblattes zu radieren.

LEHRER: Kann ich dir helfen?

MAX: Nein.

Der LEHRER schaut in sein Buch.

MAX knallt den Radiergummi auf den Tisch und nimmt ihn fast im gleichen Moment wieder in die Hand und radiert erneut und noch heftiger auf seinem Blatt.

LEHRER: Hast du etwas falsch angemalt?

MAX: Nein. Er radiert nun so heftig, dass ein Loch im Papier entsteht.

LEHRER: Sollen wir hier abbrechen und was anderes machen?

MAX: Lassen sie mich. Er radiert weiter.

LEHRER [etwas genervt]: Na gut. Gib mir einfach Bescheid wenn es nicht mehr geht. Er tut so als ob er wieder in sein Buch blickt, bleibt aber mit der Aufmerksamkeit bei dem Jugendlichen.

Plötzlich wirft MAX den Radierer quer durch den Raum.

LEHRER [erschrocken]: Was soll das denn?!

4. Der Konflikt - Beteiligte, Hintergründe, Verlauf

MAX [trotzig]: Nix.

LEHRER [mit erhobener Stimme]: Na von „Nix“ kriegt ein Radierer aber keine Flügel.
Und jetzt hol' ihn bitte wieder zurück!

MAX [trotzig]: Kein Bock.

LEHRER [wieder ruhiger]: Na, ich hol' ihn sicher nicht für dich. Er nimmt das Buch zur Hand.

MAX zerknüllt sein Arbeitsblatt und wirft es ebenfalls durch den Raum.

LEHRER [beruhigend]: Ok. Jetzt mal im Ernst. Was ist los mit dir?

Max springt vom Stuhl auf, rennt zur Tür und reißt diese auf. [schreit] Sie können mich mal! Er knallt die Tür hinter sich zu und ist weg.

5. Die Analyse der Konfliktsituation

5.1 Zur Methodik der Situationsanalyse

Analog zu der im Rahmen einer Seminararbeit im Wintersemester 2010/11 analysierten Konfliktsituation mit Ali¹² (vgl. Schubert, M. 2011) kommt für die folgende Situationsanalyse die dort bereits bewährte Kombination aus Elementen der Objektiven Hermeneutik und den Bestandteilen und Schritten der Gewaltfreien Kommunikation erneut zur Anwendung.

Entsprechend einer hermeneutischen Vorgehensweise erfolgt die Analyse anhand eines gedruckten Protokolls, also einer Textquelle. Dabei kommen jedoch nicht alle von Andreas Wernet (2009) nochmals zusammengefassten *Prinzipien der Objektiven Hermeneutik* zum Einsatz (vgl. Wernet, A. 2009, S. 21ff). *Kontextfreiheit* kann beispielsweise nicht in vollem Umfang eingehalten werden, da auch Thesen, sogenannte ~~Th~~-Thesen, in Verbindung mit der Psychopathologie von Max ihren Platz haben sollen und diese eben auf Überlegungen zu einem speziellen Kontext, nämlich der Krankheit basieren.

In jedem Fall jedoch hat sich die Sequenzierung bewährt. Als *Sequenz* wird dabei eine kleine, in ihrer Abfolge logische und sinngabende Texteinheit festgelegt (vgl. Oevermann, U. 1981, S. 50ff). Der Analysierende unterzieht anschließend diese Sequenzen einer genauen Betrachtung vom einzelnen Wort hin zum ganzen Satz (vgl. Wernet, A. 2009, S. 27ff). Eine Vorgehensweise, die dem GFK-Schritt des objektiven Beobachtens (s. Kap. 2.1.1) überaus entgegenkommt, setzt sie doch voraus das Geschriebene zuerst einmal wörtlich zu nehmen bzw. rein objektiv und beobachtbar zu sehen.

In der Objektiven Hermeneutik folgt nun ein entscheidender Schritt: „[...] Geschichten erzählen, [...] Lesarten bilden [...]“ (Wernet, A. 2009, S. 39), um so Thesen zu formulieren. Hier unterliegt die im Folgenden zur Anwendung kommende Methodik wiederum Einschränkungen. Der Schritt des Geschichten-erzählens erfolgt in der Situationsanalyse nicht möglichst frei vom Kontext (vgl. ebd. S. 39), sondern bedient sich des zweiten und dritten

¹² Anm.: ebenso wie der Name *Max* ist auch *Ali* eine Anonymisierung.

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Schrittes der Gewaltfreien Kommunikation, der Frage nach Gefühlen und Bedürfnissen (s. Kap. 2.1.2 & 2.1.3), als Leitlinie.

Es werden im Folgenden, zusammengefasst, demnach...

- ...Sequenzen aus dem Protokoll gebildet.
- ...diese Sequenzen auf ihre Objektivität hin untersucht.
- ...Fragen zu Gefühlen und Bedürfnissen der Beteiligten in dieser Sequenz gestellt.
- ...daraus Thesen gebildet.


Die Arbeit an den einzelnen Sequenzen erfolgt daraus abgeleitet in drei Schritten:

Schritt 1: Handelt es sich bei dem Beschriebenen um eine objektive Beobachtung im Sinne der GFK (s. Kap. 2.1.1)?

Schritt 2: Welche Gefühle und Bedürfnisse spielen beim Lehrer an dieser Stelle eine Rolle? → Da dieser die Analyse selbst durchführt werden hier keine Thesen gebildet, sondern die Ergebnisse der Fragestellung als gegeben betrachtet.

Schritt 3: Welche Gefühle und Bedürfnisse spielen bei Max eine Rolle? → Zum Zweck der Beantwortung dieser Frage werden Thesen gebildet, entsprechend auch einer empathischen Perspektivübernahme, wie sie in der GFK zu finden ist (s. Kap. 2.1.5).

Zum Abschluss der Bearbeitung einer Sequenz ist die Konstruktion einer Handlungsalternative im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation, welche auf den gesammelten Erkenntnissen der Texteinheit basiert, angedacht.

An geeigneter Stelle sollen zudem immer wieder die oben bereits erwähnten -Thesen, d.h. Überlegungen zur Spezifität dieser Sequenz im Hinblick auf die Psychopathologie von Max erstellt werden.

5.2 Situationsanalyse

Die **Sequenz 1** beginnt mit einer Handlung von Max.

MAX beginnt mit einem Radierer übermäßig heftig auf einer Stelle des Arbeitsblattes zu radieren.

LEHRER: Kann ich dir helfen?

In einem ersten Schritt soll nun überprüft werden, ob es sich bei dem Beschriebenen tatsächlich um eine objektive Beobachtung im Sinne der GFK handelt. Dabei fällt unmittelbar das Wort *übermäßig* auf, da es sich hier weniger um eine klare Beobachtung, als mehr schon um eine subjektive Bewertung des Beobachters handelt. So kann das Radieren von einer anderen Person auch als zwar heftig, jedoch nicht übermäßig heftig empfunden werden. An dieser Stelle kann nun weiterhin das Wort *heftig* in Frage gestellt werden, welches an dieser Stelle allerdings ein objektives Instrument des Ausdrucks einer Abweichung von der Norm darstellt. Die Beobachtung an dieser Stelle lautet demnach:

MAX beginnt mit einem Radierer heftig auf einer Stelle des Arbeitsblattes zu radieren.

Im zweiten Schritt geht es nun um das Gefühl des Lehrers und welches Bedürfnis diesem zugrunde liegt. Er nimmt die Handlung von Max offensichtlich wahr und bietet seine Hilfe an. Dabei ist er zum einen irritiert oder auch etwas neugierig weshalb der Junge heftig radiert, zum anderen auch motiviert ihn zu unterstützen. Dahinter stehen die Bedürfnisse nach Verstehen und Kommunikation, sowie danach den Schüler zu bereichern.

Der dritte Schritt beinhaltet nun einen empathischen Perspektivenwechsel, d.h. welche Gefühle und Bedürfnisse hinter dem Verhalten von Max stehen können.

These: Max hat einen Fehler bei der Farbauswahl gemacht und ein Land falsch koloriert. Er ist unzufrieden damit und versucht dies zu beheben, da es seinem Bedürfnis nach Gewissenhaftigkeit entgegensteht.

In Zusammenhang mit der vierten GFK-Komponente, der Bitte, wäre nun folgende alternative Reaktion des Lehrers denkbar:

5. Die Analyse der Konfliktsituation

LEHRER(alternativ): Ich sehe, dass du an einer Stelle heftig radierst. Das irritiert mich etwas. Hast du vielleicht eine Farbe verwechselt und bist deshalb unzufrieden weil du gerne alles ordentlich hättest? Dann würde ich dir gerne meine Hilfe anbieten. Ist das ok für dich?

Eine plausible Anschlussmöglichkeit wäre an dieser Stelle die Bestätigung des Problems durch Max und eine Annahme der Hilfe des Lehrers, die zur gemeinsamen Lösungssuche führen könnte.

Mit einer Antwort auf die Frage des Lehrers eröffnet Max die **Sequenz 2**:

MAX: Nein.

Der LEHRER schaut in sein Buch.

Auch hier ist der erste Schritt die Überprüfung der Sequenz hinsichtlich der Objektivität des Beobachtbaren. Inhaltlich zwar nicht relevant, der Vollständigkeit halber aber dennoch angeführt ist dabei das Wort *sein* im Part des Lehrers. Genau genommen muss es hier *ein Buch* heißen, da die Besitzverhältnisse für den Beobachter nicht sichtbar geklärt sind. Dementsprechend:

Der LEHRER schaut in ein Buch.

Im zweiten Schritt stellt sich nun wiederum die Frage nach Gefühlen und Bedürfnissen, die mit der Handlung des Lehrers verbunden sind. Er fühlt sich ratlos bzw. fast schon etwas hilflos durch die verbale Ablehnung seines Angebots seitens Max. Nach wie vor hat er das Bedürfnis nach Bereicherung des Schülers und Zusammenarbeit, zugleich jedoch auch nach Rücksichtnahme. Aus diesem Zwiespalt heraus kommentiert er die Antwort des Jungen nicht, sondern widmet sich erneut dem Buch.

Dritter Schritt: Welche Gefühle und Bedürfnisse führen Max zu seiner verneinenden Antwort?

These 1: Max ist misstrauisch oder sogar pessimistisch dahingehend, dass der Lehrer ihm überhaupt helfen kann. Er hat das Bedürfnis nach Selbständigkeit.

Nach den Grundsätzen der Gewaltfreien Kommunikation sollte der Lehrer dem Jungen eine Rückmeldung geben bevor er das Buch zur Hand nimmt. In Zusammenfassung der Schritte zwei und drei kann diese wie folgt aussehen:

5. Die Analyse der Konfliktsituation

LEHRER(alternativ): Wenn ich dich richtig verstanden habe, benötigst du keine Hilfe von mir. Das macht mich etwas ratlos, weil ich dich gerne unterstützen würde. Ich kann aber auch verstehen wenn du der Meinung bist, dass nur du selbst das lösen kannst. Wenn es für die in Ordnung ist, lese ich noch weiter im Buch, ja?

Im Anschluss ist wiederum ein Zustimmung von Max möglich, der sich dann auch weiterhin (zumindest vorübergehend) allein um die Problematik kümmert.

These 2 (a): Max braucht tatsächlich die Hilfe des Lehrers, hat sich jedoch entsprechend seines Krankheitsbildes aus Ärger über seinen eigenen Fehler oder weil zumindest etwas nicht so funktioniert wie er es sich vorstellt, in eine emotionale Negativtendenz aus selbstaggressiver Wut und Versagensängsten hineingesteigert, dass jegliches reale Bedürfnis unter dem pathologischen Gefühlszustand verdeckt wird. Er kann an dieser Stelle Hilfe schon gar nicht mehr annehmen.

Am Anfang der **Sequenz 3** agiert zunächst Max in Form einer Abfolge von Tätigkeiten:

MAX knallt den Radiergummi auf den Tisch, nimmt ihn fast im gleichen Moment wieder in die Hand und radiert erneut und noch heftiger auf seinem Blatt.

LEHRER: Hast du etwas falsch angemalt?

Erster Schritt: Wird an dieser Stelle eine objektive Beobachtung entsprechend der Gewaltfreien Kommunikation beschrieben? Hier ist zu Beginn der Begriff *knallt* genauer zu betrachten, da er in diesem Zusammenhang der Umgangssprache entstammt. Dennoch ist er nur sehr schwer zu ersetzen. Schließlich legt der Junge den Radierer nicht auf den Tisch und er schmeißt ihn auch nicht auf den Tisch, sondern er schlägt ihn noch in seiner Hand befindlich auf die Tischplatte, was tatsächlich ein Knall-Geräusch mit sich bringt. Der Begriff *knallt* wird also an dieser Stelle so belassen. Anders verhält es sich bei dem Terminus *fast im gleichen Moment*. Dabei handelt es sich um eine subjektiv empfundene Zeitangabe. Da jedoch der Ersatz durch eine objektive, gemessene Zeitangabe (z.B. nach 5 Sekunden) nicht möglich, da nicht rekonstruierbar, ist, muss die Objektivität

5. Die Analyse der Konfliktsituation

durch Angabe des zeitlichen Orts hergestellt werden, d.h. beispielsweise durch *im Anschluss*. So verändert sich Max Part folgendermaßen:

MAX knallt den Radiergummi auf den Tisch, nimmt ihn im Anschluss wieder in die Hand und radiert erneut und noch heftiger auf seinem Blatt.

Zweiter Schritt: Welche Gefühle und Bedürfnisse veranlassen den Lehrer zu seiner Frage? Der Lehrer ist sich schon durchaus sicher, dass der Junge einen Fehler gemacht hat und trotzdem fragt er ihn danach. Durch die Differenz zwischen der Aussage von Max in der vorherigen Sequenz und den darauffolgenden Handlungen steigt die Unsicherheit des Pädagogen an und wird zunehmend zur Hilflosigkeit. Zu dem Bedürfnis nach Bereicherung des Schülers kommt nun eines nach Klarheit über die Situation und somit auch erneut nach Kommunikation hinzu. Daher die fast schon hypothetische Frage.

Die im dritten Schritt nun mögliche These über die Beweggründe, die hinter dem Verhalten von Max stehen beinhaltet die Option, dass der Schüler feststellt, die Hilfe des Lehrers vielleicht vorschnell abgelehnt zu haben, und dass er es nicht allein schafft. Beides zusammen macht ihn wütend. Er hat ja sowohl das Bedürfnis nach Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, als auch nach Selbständigkeit. Offenbar zieht er kurz in Betracht, einen Berater zuzulassen. Das Bedürfnis nach Selbständigkeit oder sogar Unabhängigkeit überwiegt dann allerdings. Er radiert nahezu verzweifelt weiter.

Aufgrund der Vielschichtigkeit wird an dieser Stelle eine alternative Aussage des Lehrers deutlich erschwert:

LEHRER(alternativ): Ich sehe, dass du wütend bist und gerne alles hinschmeißen würdest. Sag' bitte wenn ich mich täusche. Und weiter sehe ich wie du trotzdem weitermachst. Das verunsichert mich, weil ich dir gerne helfen würde und nicht weiß wie. Kannst du mir eventuell sagen, ob und mit was ich dich unterstützen kann.

Im Idealfall kann Max als Anschlussmöglichkeit tatsächlich ausdrücken, was ihn bewegt. Eine gemeinsame Lösungssuche wäre dann auch hier wieder denkbar.

These 2 (☒): Natürlich kann auch in dieser Sequenz die Ambivalenz in den Taten des Jungen auf ein Krankheitsbild zurückzuführen sein. In dem Fall müsste das Hinknallen des Radierers auf den Tisch als Versuch gesehen

5. Die Analyse der Konfliktsituation

werden, die oben beschriebene Negativtendenz zu unterbrechen. Worauf die erneute Aufnahme des Gummis ein Scheitern dieses Vorhabens darstellt.

Max beantwortet die Frage des Lehrers am Anfang von **Sequenz 4** zuerst verbal und zeigt dann zusätzlich eine nonverbale Tätigkeit:

MAX: Nein. (Er radirt nun so heftig, dass ein Loch im Papier entsteht.)

LEHRER: Sollen wir hier abbrechen und was anderes machen?

Die Überprüfung der Sequenz hinsichtlich klar beobachtbaren und wertungsfreien Vorgängen, also der erste Schritt, fällt in diesem Zusammenhang sehr kurz aus und zieht keine Änderungen des Beschriebenen nach sich.

Im zweiten Schritt, der Frage nach den Gefühlen und Bedürfnissen des Lehrers, liegt wieder dessen Eindruck einer deutlichen Abweichung von Aussage und Handlung des Schülers als Basis zugrunde. Der Pädagoge fühlt sich nun endgültig hilflos in der Situation, möchte aber noch immer zur Bereicherung von Max beitragen. Zugleich ist er nochmals motiviert, das Bedürfnis nach Zusammenarbeit und eine damit einhergehende Entspannung der Lage, durch einen eigenen Lösungsvorschlag zu forcieren. Er sieht diese Lösung in einem inhaltlichen Wechsel.

Ein erneuter Perspektivenwechsel in Schritt drei kann an dieser Stelle folgenden Blickwinkel eröffnen:

Fakt: Max verneint, dass er einen Fehler gemacht hat und radirt danach ein Loch in das Papier.

These 1: Das heftige Radieren bis zum Zerreißen des Blattes macht deutlich, Max ist wütend oder sogar zornig. Das Bedürfnis nach Gewissenhaftigkeit spielt nur noch eine sehr geringe oder gar keine Rolle mehr, was durch das Loch gespiegelt wird. Diesbezüglich kann davon ausgegangen werden, dass Max frustriert ist da seine Bedürfnisse sich nicht erfüllt haben, auch nicht jenes nach Selbständigkeit.

These 2: Da Max zu Beginn der Situation zum Radierer gegriffen hat kann dies als sicherer Hinweis des Auftretens irgendeiner Form eines Fehlers bei der Aufgabenbearbeitung gesehen werden. Das bedeutet jedoch für diese Sequenz, dass der Schüler mit seinem «Nein» nicht die Wahrheit sagt. Also, welche Gefühle und Bedürfnisse können sich hinter der „Lüge“ verbergen?

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Ein zentrales Bedürfnis in der Gewaltfreien Kommunikation ist das nach Empathie. Max ist folglich eventuell enttäuscht von seinem Lehrer, dass dieser nicht schon früher und intensiver auf sein Problem eingegangen ist (beispielsweise wie in den bislang dargestellten Alternativen). Aus der Enttäuschung kann wiederum Wut und Zorn erwachsen.

In der vorliegenden Sequenz wäre es sicherlich nicht richtig, die beiden Thesen durch ein *oder* zu trennen. Vielmehr führt hier eine Kombination der Kernelemente beider in Verbindung mit den in Schritt zwei herausgearbeiteten Gefühlen und Bedürfnissen des Lehrers zu möglichen Handlungsalternativen des Pädagogen, die den vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation entspricht:

LEHRER(alternativ): Ich fühle mich hilflos weil ich den Eindruck habe, dass das was du sagst und das was du tust nicht zusammenpasst. Ich möchte dir gerne erklären, was bei mir ankommt. Ist das ok für dich? Du bist sehr wütend weil etwas nicht so klappt wie du es gerne möchtest. Und du bist enttäuscht von mir und auch zornig weil ich dich nicht schon früher einfach unterstützt habe, anstatt nur blöde Fragen zu stellen. Bitte sag' wenn ich damit nicht richtig liege. Ich möchte das gerne wieder gutmachen. Meine Idee ist, dass wir diese Aufgabe bei Seite legen und in der nächsten Stunde zusammen und von vorne damit beginnen. Ist das in Ordnung für dich? Dann könnten wir diese Stunde mit einem gemeinsamen Spiel beenden, ja?

Eine plausible Anschlussmöglichkeit wäre nun, dass Max das Angebot des Lehrers annimmt und beide tatsächlich zu einem Spiel wechseln. Es ist aber auch denkbar, dass aus dem Gesagten ein Dialog entsteht, in dem es generell um Emotionalität und auch Konfliktlösungen geht. In einer Klinikschule (aber auch anderen Sonderschulen) ist auch diese Option jederzeit denkbar und möglich.

These 3(☹): Gerade beim Stichwort Klinikschule darf auch an diesem Punkt eine mehr Krankheits-bestimmte Sicht nicht außer Acht gelassen werden. Zumal auch hier wieder eine Differenz in Sagen und Tun des Jungen auftritt. Aufbauend auf die vorgehenden ☹-Thesen kann nun von einer Manifestierung der Negativtendenz aus Angst und Aggressivität gesprochen werden, die sich zudem hinsichtlich des externalisierenden Verhaltens

5. Die Analyse der Konfliktsituation

nochmals zuspitzt. Max befindet am Ende dieser Sequenz bereits in einem Status zerstörender Gewalt gegen Dinge, in diesem Fall das Papier.

Auch **Sequenz 5** beginnt wieder mit einer Kombination aus Sprache und Handlung des Schülers:

MAX: Lassen sie mich. (Er radiert weiter.)

LEHRER [etwas genervt]: Na gut. Gib mir einfach Bescheid wenn es nicht mehr geht. (Er tut so als ob er wieder in sein Buch blickt, bleibt aber mit der Aufmerksamkeit bei dem Jugendlichen.)

Im Zuge des ersten Schrittes fällt der Fokus vor allem auf den Anteil des Lehrers an dieser Sequenz. Hier finden sich gleich mehrere Stellen, die subjektive Bewertungen und Sichtweisen enthalten und sich somit von der reinen Beobachtung entfernen. Schon der in den Eckklammern beschriebene emotionale Zustand des Lehrers *etwas genervt* stellt eben keine Beobachtung dar, sondern nimmt wie gesagt bereits ein Gefühl vorweg. Für einen außenstehenden Betrachter ist in diesem Fall lediglich eine Veränderung im Tonfall des Pädagogen hörbar.

Nach der nun folgenden Aussage wird erneut eine Tätigkeit des Lehrers dargestellt. Auch hierbei handelt es sich nicht um eine Beobachtung im Sinne der GFK. Vielmehr ist es eine Form von allwissender Erzählperspektive. Von außen und eben nicht allwissend, sondern real anwesend betrachtet, wird der Beobachter nur eine Handlung, nämlich das Schauen in ein Buch wahrnehmen. Dass die Aufmerksamkeit des Erwachsenen beim Schüler bleibt ist eindeutig sichtbar. Das bedeutet, entsprechend der ersten GFK-Komponente stellt sich die vorliegende Sequenz wie folgt dar:

MAX: Lassen sie mich. Er radiert weiter.

LEHRER [mit verändertem Tonfall]: Na gut. Gib mir einfach Bescheid wenn es nicht mehr geht. (Er blickt wieder in das Buch.)

Welche Gefühle und Bedürfnisse verbergen sich nun hinter Aussage und Handlung des Lehrers? Wie bei der vorangegangenen Untersuchung auf Objektivität bereits festgestellt handelt es sich bei der ursprünglichen Beschreibung *etwas genervt* bereits um eine Emotion des Lehrers. Dahinter steht offenbar ein Bedürfnis nach Klarheit, eventuell auch nach Ordnung,

5. Die Analyse der Konfliktsituation

welches durch die Abweichungen zwischen Gesagtem und Getanen des Schülers nicht erfüllt wird. Mit Sicherheit kommt der rote Faden dieser Situation, nämlich das Bedürfnis des Pädagogen nach (unterrichtlicher) Bereicherung des Schülers bzw. dessen Nicht-Möglich-seins als Auslöser dieses Gefühls der „Genervtheit“ noch hinzu.

Doch der Lehrer tut auch etwas: er blickt in sein Buch. Sein Bedürfnis nach Zusammenarbeit tritt also vorübergehend in den Hintergrund, obwohl Hilflosigkeit und Ratlosigkeit nach wie vor präsent sind. Der Wunsch nach Inspiration nimmt diesen Platz ein, sprich ein Rückzug aus dem direkten Kontakt in Verbindung mit der Suche nach einer passenden Idee. Zugleich reagiert er damit aber auch auf die Aussage von Max, was additiv einem Bedürfnis nach Ruhe, fast schon Harmonie und Stabilität des situativen Kontexts entspricht.

Im dritten Schritt der Analyse dieser Sequenz geht es nun wieder um die Perspektive von Max. Daher an dieser Stelle nochmals sein Part:

MAX: Lassen sie mich. (Er radiert weiter.)

These 1: Noch immer scheint Max wütend oder sogar zornig zu sein, da er trotz Loch im Papier weiter radiert. Die Zurückweisung des Lehrers durch den Jungen lässt ferner darauf schließen, dass das Gefühl der Enttäuschung sich zu einer Frustration hin entwickelt hat. Das Bedürfnis nach Empathie ist demnach noch immer vorhanden, wird aber nicht länger begleitet von einem Bedürfnis nach Unterstützung, sondern inzwischen von einem nach Integrität und einem nach Selbstbestimmung («Das schaffe ich auch allein.»).

Diese, doch sehr facettenreichen Elemente können zusammengefasst diese Lehreraussage ergeben:

LEHRER(alternativ): Ich bin gerade etwas genervt, weil es uns offensichtlich nicht gelingt, ein Problem das wir haben auf den Punkt zu bringen und Klarheit zu schaffen. Ich möchte dich nach wie vor gerne unterstützen, bin aber gerade ratlos wie. Zudem höre ich, und bitte korrigier mich wenn ich falsch liege, dass du im Moment enttäuscht bist und von mir in Ruhe gelassen werden willst. Richtig? Dann denke ich aber trotzdem über eine mögliche Lösung unserer Situation nach. Das ist mir wichtig. Ich würde dir diese Ideen auch gerne mitteilen. Passt das für dich?

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Eine plausible Anschlussmöglichkeit stellt hier die „besprochene“ Ruhephase zwischen Max und Lehrer dar, in deren Anschluss eine Idee des Lehrers (oder auch von Max) beide wieder in ein Gespräch führt.

These 2 (👤): In der zweiten These begründet sich Max ablehnendes Verhalten dem Lehrer gegenüber nicht in Bedürfnisse, sondern in einer nun unmittelbar sozial spürbaren Verhärtung des bislang als Tendenz vorhandenen Zustands negativer Emotionalität. Der Junge distanziert sich von der äußeren Situation und wird sozusagen „gefangen gehalten“ von Wut- und Angst-basierten, wiederkehrenden Verhaltensmustern, in diesem Fall das Radieren.

Sequenz 6 beinhaltet dann die erste Eskalation der vorliegenden Situation:

Plötzlich wirft MAX den Radierer quer durch den Raum.

LEHRER [erschrocken]: Was soll das denn?!

Der erste Schritt führt erneut zu Änderungen in dem Beschriebenen. Das Wort *Plötzlich* in der Darstellung von Max Handlung stellt so keine objektive Beobachtung dar. Sichtbar ist, dass der Schüler den Radierer wirft, nicht jedoch ob dies für alle Beteiligten überraschend stattfindet. Zumindest der Junge selbst kann ja bereits eine Weile darüber nachgedacht haben. Auch die beiden Angaben *quer* und *durch* weisen eine Unklarheit in der Objektivität auf, da der Terminus *durch den Raum* beispielsweise auch umgangssprachlich für *in den Raum* verwendet wird. Zudem ist *quer* im wörtlichen Sinne ein Richtungsangabe, die dem Gegenteil von *längs* entspricht. In diesem Fall wirft der Schüler das Korrekturwerkzeug jedoch tatsächlich durch den Raum, nämlich von einem Ende zum anderen, und zwar diagonal.

Bei der szenischen Umschreibung *erschrocken* in der Aussage des Lehrers handelt es sich wiederum um eine Emotion, die aber nicht klar beobachtbar ist. Auch hier kann, wie schon in Sequenz 5, ein Außenstehender objektiv lediglich eine erneute Veränderung im Tonfall der Stimme wahrnehmen. Unter Einbezug dieser Überlegungen lautet die aktuelle Sequenz nun wie folgt:

MAX wirft den Radierer quer durch den Raum.

LEHRER [mit erneut verändertem Tonfall]: Was soll das denn?!

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Im zweiten Schritt spielt nun das, was der Lehrer fühlt und warum er es fühlt die zentrale Rolle. An dieser Stelle ist das sehr rasch beantwortet. Wie in der ursprünglichen Fassung beschrieben ist der Lehrer erschrocken, da für ihn der Flug des Radierers unerwartet kommt. Er möchte Klarheit über diese Aktion und hat auch das Bedürfnis danach zu verstehen, was vor sich geht. Etwas schwieriger ist hier der dritte Schritt, die empathische Perspektivübernahme. These 1: Offensichtlich und aus dem vorhergehenden Geschehen auch gut rekonstruierbar ist Max nach wie vor sehr wütend oder zornig. Plausibel bleibt weiterhin, dass dies aus einer Frustration heraus geschieht. Die Frage an diesem Punkt lautet vielmehr, welche Beweggründe, sprich Bedürfnisse hinter den auftretenden Emotionen und der dadurch ausgelösten Aktion stehen.

These 2a: Max ist frustriert und wütend darüber, dass sein Bedürfnis nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung nicht erfüllt wird. Das Papier ist kaputt und er ist nicht in der Lage, den Fehler zu beheben. In Kombination dieser beider Thesen mit den eigenen Emotionen und Bedürfnissen kann der Lehrer alternativ sagen:

LEHRER(alternativ): [mit erneut verändertem Tonfall] Jetzt bin aber erschrocken. Gehe ich richtig davon aus, dass du den Radierer geworfen hast weil du wütend bist? Sag wenn ich mich irre, aber ich vermute, du bist sauer weil etwas nicht so klappt wie du gerne möchtest. Stimmt das? Es ist mir wichtig zu verstehen was los ist. Vielleicht können wir ja doch zusammen eine Lösung finden. Wie kommt das bei dir an?

These 2b: Max ist frustriert und wütend weil sein Bedürfnis nach Empathie im Zusammenspiel mit Unterstützung doch dominant ist. Die Ablehnung des Lehrers in der vorherigen Sequenz empfindet er daher nun als falsch, kann dies jedoch nicht äußern. Erkennt der Lehrer diesen Zusammenhang ist wiederum in Verbindung mit These eins und dem zweiten Schritt (Lehrersicht) folgende Reaktion denkbar:

LEHRER(alternativ): [mit erneut verändertem Tonfall] Jetzt bin aber erschrocken. Gehe ich richtig davon aus, dass du den Radierer geworfen hast weil du wütend bist? Möglicherweise bist du sauer auf mich. Es ist mir wichtig, dass du mir das sagst wenn es stimmt, denn ich möchte gerne Klarheit haben. Ich

5. Die Analyse der Konfliktsituation

denke, das ist dann auch der Weg, um gemeinsam zu einer Lösung zu kommen. Kannst du dem zustimmen?

In beiden Varianten besteht die wahrscheinliche Möglichkeit, dass Max auf die Angebote des Lehrers eingeht und beide gemeinsam in einem Dialog das weitere Vorgehen entwickeln.

These 3 (4): Aus der Perspektive des Krankheitsbildes stellt die Aktion des Werfens eines Radiergummis hingegen den erneuten Ausdruck von Gewalt gegen etwas dar. So hat externalisierendes Verhalten in diesen Situationen zugleich in der Regel etwas von einer Ventilfunktion gegenüber den stark auftretenden und sich summierenden Emotionen.

Die **Sequenz 7** umfasst bereits die nächste Stufe der Eskalation:

MAX [trotzig]: Nix.

LEHRER [mit erhobener Stimme]: Na von „Nix“ kriegt ein Radierer aber keine Flügel. Und jetzt hol' ihn bitte wieder zurück!

Auch hier erfolgt aber zunächst eine Analyse, ob das textlich dargestellte auch den Kriterien einer objektiven Beobachtung im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation darstellt. Wie bereits in den vorangegangenen Sequenzen fällt dabei erneut die genauere Definition der Stimme von Max, also sozusagen die „Regieanweisung“, in den eckigen Klammern auf: *trotzig*. Wiederum handelt es sich dabei augenscheinlich um die Beschreibung eines Gefühls, weshalb das Wort erst im dritten Schritt genaueren Interesses bedarf. Im Rahmen der Beobachtung genügt an dieser Stelle, wie an den vorherigen auch, die objektiv hörbare Feststellung, dass sich die Stimme bzw. deren Tonfall verändert. Gleiches gilt für die Äußerung des Lehrers, wobei dort der Terminus *mit erhobener Stimme* belassen werden kann, da *erhoben* ja eine tatsächlich wahrnehmbare, akustische Veränderung der Stimme näher beschreibt, also objektiv beobachtbar ist. Demnach wird Max Part folgendermaßen umformuliert:

MAX [mit verändertem Tonfall]: Nix.

Zweiter Schritt: Welchen Gefühlen ist der Lehrer in dieser Sequenz „ausgesetzt“ und worauf gehen diese zurück? Rückblickend auf die Sequenz zuvor, hatte der Pädagoge das Bedürfnis nach Klarheit, nach Verstehen.

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Durch die Antwort «Nix.», die er von Max bekommt sind diese Bedürfnisse keinesfalls befriedigt. Schon deshalb ist er ärgerlich. Nun kommt noch hinzu, dass der Schüler ihm gegenüber seine Beweggründe nicht darstellen möchte, was wiederum entgegen den Bedürfnissen des Lehrers nach Respekt, Kompetenz und eigentlich nach Professionalität¹³ steht. So ist er nicht nur ärgerlich, sondern darüber hinaus wütend, was sich in der erhobenen Stimme und dem sehr trivialen Inhalt des ersten Teils seiner Aussage niederschlägt.

Bezogen auf den zweiten Teil der Lehreräußerung ist nun ein kurzer Zwischenschritt erforderlich: der Lehrer bittet Max, den Radierer wieder zurück zu holen. Allerdings handelt es sich hierbei, in der Betrachtungsweise der GFK, keinesfalls um die vierte Komponente. Vielmehr fordert der Lehrer den Jungen auf, das Korrekturwerkzeug wieder zu holen, was in der dahinterstehenden Absicht sicherlich keine Wahlmöglichkeit des Schülers impliziert. Dennoch steckt auch hierhinter ein Bedürfnis des Erwachsenen. Er möchte (zumindest) Ordnung haben.

Im dritten Schritt und dem darin enthaltenen Perspektivwechsel rückt nun das oben bereits erfasste Wort *trotzig* als Gefühl von Max in den Fokus. Der Begriff erscheint wiederum nicht auf einer [Anm.: der mir vorliegenden] Gefühle-Listen aus der Literatur über Gewaltfreie Kommunikation. Daher der Versuch einer Kombination: Max ist frustriert, traurig und auch etwas streitlustig. Auch wenn die nicht erfüllten Bedürfnisse nach Selbständigkeit und Selbstbestimmung für das Erreichen dieses Punktes in der Gesamtsituation eine bestimmte Rolle spielen, so ist die Möglichkeit, dass ein Bedürfnis nach Empathie Max in dieser Sequenz „steuert“ deutlich wahrscheinlicher. So ergibt sich für die Lehrkraft diese alternative Reaktion als Option:

LEHRER(alternativ): Ich bin wütend, dass ich offenbar nicht verstehen kann was hier gerade passiert. Ich hätte gerne Klarheit. Zum Beispiel merke ich, dass du etwas von mir erwartest, es mir aber nicht sagen möchtest. Bitte

¹³ Anm.: *Professionalität* taucht auf keiner, mir vorliegenden Bedürfnisliste in Zusammenhang mit der GFK auf. Gerade aber im schulischen Kontext halte ich *Professionalität* für ein durchaus reales Bedürfnis von Lehrkräften. Daher habe ich es in meine Liste im Anhang dieser Arbeit aufgenommen und dort auch in einem Verweis definiert.

5. Die Analyse der Konfliktsituation

wiederhole was gerade bei dir angekommen ist. [...] Liege ich damit richtig?
Ich möchte dich gerne ernst nehmen und unseren Konflikt gemeinsam mit dir bearbeiten. Ist das auch in deinem Interesse? Und dennoch macht es mich ärgerlich, dass der Radierer dort liegt. Ich habe den Wunsch, Ordnung im Klassenraum zu haben. Kannst du bitte, bevor du heute das Zimmer verlässt, den Radierer zurück auf den Tisch legen? In Ordnung?

Wieder hat Max an verschiedenen Stellen die Möglichkeit, auszuwählen. Im Idealfall lässt er sich auf die Angebote des Lehrers ein und eine Kommunikation steht somit offen. Voraussetzung ist allerdings, der Schüler versteht die Intention des Pädagogen.

These 2 (4): In der Abfolge der 4-Thesen ist die Reaktion des Jungen als Schutz- bzw. Verteidigungshaltung zu sehen. Max ist durchaus klar, dass er mit dem Werfen des Radierers gegen soziale Regeln verstoßen hat. Fixiert in seinem „emotionalen Käfig“ jedoch, gelingt es ihm nicht dies zuzugeben. In manchen Fällen steht zudem die Frage offen, ob der Patient das Fehlverhalten überhaupt bewusst wahrnimmt, oder aus einem Schema heraus automatisch in die Leugnung geht.

Auch zu Beginn der **Sequenz 8** verbleibt der Schüler mit seiner Reaktion noch aktiv im Konflikt:

MAX [trotzig]: Kein Bock.

LEHRER [wieder ruhiger]: Na, ich hol' ihn sicher nicht für dich. (Er nimmt das Buch zur Hand.)

Erster Schritt: Handelt es sich bei dem in dieser Textstelle dargestellten Geschehen um eine objektive Beobachtung nach den Grundsätzen der GFK? Vor der Aussage von Max findet sich erneut das Wort *trotzig*. Wie schon in der vorherigen Sequenz wird dieses abgeändert. Da sich der Tonfall jedoch im Vergleich zur direkt vorangehenden Äußerung des Jungen nicht verändert muss die Formulierung entweder weggelassen werden oder, und das ist hinsichtlich dessen, dass Max Stimme ja noch immer nicht ihren „normalen“ Tonfall hat, durch den Terminus *mit noch immer verändertem Tonfall* ersetzt werden. Bei der „Regieanweisung“ vor dem Gesprächsanteil des Lehrers hingegen handelt es sich durchaus um eine objektive

5. Die Analyse der Konfliktsituation

Beobachtung. Nachdem er nämlich zuvor seine Stimme erhoben hat, ist diese nun wieder ruhiger. Zur Präzisierung der Objektivität kann hier zusätzlich noch der Begriff *Stimme* hinzugefügt werden, also: *mit wieder ruhigerer Stimme*. Auch die anschließende Handlung des Pädagogen ist klar und deutlich sichtbar, so dass sich die Sequenz nun wie folgt als reine Beobachtung darstellt:

MAX [mit noch immer verändertem Tonfall]: Kein Bock.

LEHRER [mit wieder ruhigerer Stimme]: Na, ich hol' ihn sicher nicht für dich. (Er nimmt das Buch zur Hand.)

Zweiter Schritt: Die ruhiger werdende Stimme spiegelt an dieser Stelle, dass auch der Lehrer selbst wieder ruhiger wird. Nach wie vor hat er zwar keine Lösung, d.h. Hilflosigkeit und Ratlosigkeit bleiben erhalten, aber das Gefühl des Wütend-seins weicht. Der Erwachsene hat das Bedürfnis nach Professionalität und verbindet dieses mit denen nach Ruhe, Ordnung und Stabilität. Dennoch schwingt hier auch ein Stück weit Verdrossenheit mit, da der Junge sich nach wie vor verweigert und blockt. Ein Gefühl, welches wiederum durch das Bedürfnis nach Kompetenz und Respekt ausgelöst wird und dazu führt, dass er sich der Situation entzieht.

Der versuchte Wechsel hin zur Sichtweise des Schülers im nun folgenden dritten Schritt entspricht in weiten Teilen der bereits aufgestellten These 1 innerhalb einer Analyse der letzten Sequenz. Max' Gefühlswelt kennzeichnet sich noch immer durch eine Mischung aus Frustration, Traurigkeit und Streitlustigkeit (Stichwort: trotzig), verursacht durch ein Bedürfnis nach Empathie. Eine Verstärkung erfährt dieser emotionale „Cocktail“ sicherlich noch zusätzlich durch die als Bitte getarnte Anweisung des Lehrers im vorhergehenden Gesprächsteil.


Zusammengefasst ist demnach folgende Alternative zur Äußerung des Lehrers im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation denkbar:

LEHRER(alternativ): Ich spüre, dass ich wieder ruhiger werde, was aber leider nicht bedeutet, dass ich auch eine Lösung für unseren Konflikt habe. Trotzdem möchte ich diese Situation gerne entschärfen, also sozusagen wieder stabil machen. Wenn ich dich richtig verstanden habe, willst du den Radierer jetzt nicht zurückholen. Stimmt das so? Auch wenn es nicht

5. Die Analyse der Konfliktsituation

meinem Wunsch nach Ordnung entspricht, kann ich das im Moment akzeptieren. Dennoch habe ich das Gefühl, du erwartest etwas von mir, kannst es mir aber nicht sagen. Was hast du gerade verstanden? [...] Ich würde die Situation wie sie jetzt ist gerne auflösen, um die Möglichkeit zu haben wieder ganz zur Ruhe zu kommen. Wenn das für dich auch eine Lösung sein kann, dann kannst du dir gerne ein Knobelspiel, eine Zeitschrift, ein Buch oder etwas anderes, das dich interessiert, aus dem Lernstudio holen. Kannst du mit diesem Vorschlag mitgehen?

Eine plausible Anschlussmöglichkeit wäre an dieser Stelle, dass Max den Vorschlag ebenfalls als Lösungsversuch sieht und sich darauf einlässt. Wenn dann beide zur Ruhe gekommen sind, stünde die „Tür“ erneut offen für ein klärendes Gespräch zwischen ihnen.

Eine mögliche -These an dieser Stelle wiederholt lediglich die im Rahmen der Sequenz sieben beschriebenen Sachverhalte und Einschätzungen.

Die nächste Eskalationsstufe wird nun in **Sequenz 9** erreicht:

MAX zerknüllt sein Arbeitsblatt und wirft es ebenfalls durch den Raum.

LEHRER [beruhigend]: Ok. Jetzt mal im Ernst. Was ist los mit dir?

Bei der Analyse hinsichtlich reiner Beobachtungen in diesem Textteil ist ein Umstand leicht zu übersehen, und eventuell auch für den Kontext weniger von Belang. Dennoch soll an dieser Stelle auch auf Vollständigkeit Wert gelegt werden. Daher kann das Wort *durch* im Part von Max hier so nicht stehen bleiben. Während in Sequenz 6 der Radierer tatsächlich durch den Raum fliegt, hat das Papier nicht das nötige Gewicht dazu – es fliegt in den Raum.

Ebenfalls einer Veränderung bedarf die Beschreibung beruhigend vor der Äußerung des Lehrers. Dieses Mal umschreibt der Begriff auch kein Gefühl des Erwachsenen, sondern würde vielmehr ein Gefühl des Schülers darstellen: der Junge wird ruhig (...weil der Lehrer beruhigend auf ihn wirkt...). Zum einen ist dies an dieser Stelle keine Beobachtung, zum anderen trifft die Behauptung ja auch nicht zu. Max wird nicht ruhiger, sofern das überhaupt ohne Bewertung und rein objektiv feststellbar wäre. So muss auch hier ein alternativer Terminus gefunden werden. Zusammengefasst

5. Die Analyse der Konfliktsituation

stellt sich eine Beobachtung nach den Kriterien der GFK in dieser Sequenz folgendermaßen dar:

MAX zerknüllt sein Arbeitsblatt und wirft es in den Raum.

LEHRER [mit ruhiger Stimme]: Ok. Jetzt mal im Ernst. Was ist los mit dir?

Beim Lehrer ist jetzt, im zweiten Schritt, das Gefühl der Motivation und einer Zuversicht, doch noch etwas tun zu können, um diese traurige Situation zu einem guten Abschluss zu bringen, vorherrschend. Dahinter steht wiederum ein Bedürfnis nach Bereicherung des Schülers, nach Kommunikation und auch nach Harmonie.

Anders zeigt sich Max in dieser Sequenz. Welche Bedürfnisse und Emotionen stehen hinter seinem Verhalten?

These 1: Max ist frustriert und wütend auf den Lehrer. Er möchte Empathie entgegengebracht bekommen, und erhält diese aber offenbar nicht in der gewünschten Form. Selbst die in vorangegangenen Aussagen und Handlungen enthaltenen Anteile von Streitlustigkeit sind inzwischen passé. Der Junge ist überwältigt von den Gefühlen und hat daraus entstehend das Bedürfnis nach Selbstaussdruck. Er möchte gesehen werden in seiner Emotionalität.

In der Folge können die drei Schritte zusammengefasst wiederum eine alternative Handlungsmöglichkeit des Lehrers an diesem Punkt der Situation ergeben:

LEHRER(alternativ): Wenn ich sehe, wie du dein Papier zerknüllt und weggeworfen hast, gehe ich davon aus, dass du wütend bist. Sag mir bitte ob das stimmt. [...] Und ich glaube, du erwartest etwas von mir, kannst aber nicht ausdrücken was. Es ist mir sehr wichtig zu wissen, was du jetzt gerade gehört hast. Kannst du es mir bitte sagen. [...] Ich selbst bin inzwischen wieder zuversichtlich, dass diese Situation eine Lösung haben kann. Ich möchte gerne mit dir darüber reden, ob ich etwas tun kann, um deine Wut kleiner zu machen. Meinst du wir sollen das versuchen? Ist das ok für dich im Moment?

These 2 (☹): Aus psychopathologischer Sichtweise ist im Zerknüllen des Blattes nun auch eine weitere Stufe von Gewalt erreicht – die einfache und noch nahezu reversible Zerstörung eines Gegenstandes. Der noch

5. Die Analyse der Konfliktsituation

gesteigerte Grad an Emotionalität ausgelöst durch das bereits beschriebene „Bewusstsein“ gegen soziale Regeln verstoßen zu haben und das daraus resultierende, selbstschützende Trotzverhalten, welches aber vom Lehrer kontraintendiert aufgenommen und reaktiv verarbeitet wird, nämlich durch Ignorieren in der letzten Sequenz, führen zu einem zweiten dysfunktionalen „Ausbruch“ mit gesteigerter Gewaltanwendung.

Die abschließende **Sequenz 10**, die auch zugleich das Ende dieser Situation darstellt, unterscheidet sich in ihrem Aufbau von den vorhergehenden. Die darin enthaltene Tätigkeit des „Weglaufens“ von Max beendet die Interaktion zwischen ihm und dem Lehrer, ohne dass der Pädagoge unmittelbar die Möglichkeit erhält, auf das Verhalten des Schülers zu reagieren. Dennoch erfüllt Max Part an dieser Stelle die Kriterien einer Sequenz im Sinne der Objektiven Hermeneutik, da der Junge zu Beginn etwas tut, dann etwas sagt und anschließend nochmals etwas tut. Die Textstelle umfasst also eine Abfolge von Handlungen, die zueinander in Bezug stehen – eine Sequenz (vgl. Mayring, P 2002, Seite 124):

MAX springt vom Stuhl auf, rennt zur Tür und reißt diese auf. [schreit]: Sie können mich mal! (Er knallt die Tür hinter sich zu und ist weg.)

Nach dieser formellen Einordnung des Dargestellten soll nun wieder regulär in einem ersten Schritt die Überprüfung hinsichtlich einer objektiven Beobachtung erfolgen. An diesem Punkt handelt es sich nahezu vollständig um klar beobachtbare Sachverhalte. Lediglich über das Wort *weg* am Ende des Parts kann in diesem Zusammenhang „gestritten“ werden. Klar ist, dass ein Mensch nicht einfach weg sein kann. Daher ist eine objektivere und aber zugleich mehr auf den Kontext bezogene Umschreibung der Terminus *nicht mehr in Sicht- und Hörweite des Lehrers*.

Der zweite Schritt könnte nun entfallen, da der Pädagoge ja nicht mehr dazu kommt, seine Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, besser gesagt: direkt zu äußern. Dennoch sind sie vorhanden und stellen hinsichtlich einer geplanten Reflexion möglicherweise einen guten Einstieg dafür dar. Die Äußerung wird also eventuell nur verschoben. Angesichts der in der vorhergehenden Sequenz beschriebenen Motivation des Lehrers, einen Lösungsversuch anzustreben, ist er nun, da er seinem Bedürfnis nach Kommunikation und

5. Die Analyse der Konfliktsituation

auch dem nach Bereicherung des Schülers nicht weiter nachkommen kann, traurig und niedergeschlagen. Er hadert mit der Differenz zwischen Realität und seinem Wunsch nach Professionalität.

Wiederum gut und anhand des Textes möglich, ist der empathische Perspektivenwechsel hin zu Max, also der dritte Schritt.

These 1: Der Junge ist nun so wütend aufgrund der anhaltenden Nichterfüllung seines Bedürfnisses nach Empathie, dass er die Situation beenden möchte, d.h. sich entziehen muss. Offenbar decken die bislang in Form von Fragen angelegten Versuche des Lehrers, empathisch zu sein, sich nicht mit den diesbezüglichen Erwartungen des Schülers. Gedankengänge wie «Warum will er mich denn nicht verstehen?» oder «Wieso kapiert er es eigentlich nicht?» seitens von Max sind durchaus plausibel.

These 2: Neben dem unerfüllten Bedürfnis steht hinter den Handlungen aber auch noch zusätzlich ein neues, nämlich das nach Integrität («Ich möchte mich dem nicht länger aussetzen.») und, was wiederum aus dem verbalen Teil hervorgeht, zugleich ein Bedürfnis, sich selbst mitzuteilen, und zwar im Rahmen der momentanen Möglichkeiten.

Dementsprechend könnte eine Eröffnung des Reflexionsgesprächs beispielsweise folgendermaßen aussehen:

LEHRER: Ich bin froh, dass wir uns nochmals zusammensetzen und über die Situation sprechen können. Es ist mir wichtig, eine Klärung zu versuchen. Nach der Situation war ich noch sehr traurig, weil ich verstehen wollte und es aber nicht konnte. Ich habe gesehen, wie du gegangen bist und aus dem, was du gesagt hast, gehört, dass ich dich vorerst in Ruhe lassen soll. Habe ich das überhaupt richtig verstanden? [...] Dann würde ich mir wünschen, dass wir heute einen Neustart versuchen und probieren, uns gegenseitig zu vermitteln, wie wir die Situation erlebt haben. Ist das ok für dich?

These 3 (☛): In der aktuellen Sequenz erreicht Max nun zwei Stadien: zum einen richtet sich die inzwischen vorhandene Gewaltstufe nicht länger gegen Sachen, sondern, an dieser Stelle verbal, direkt gegen den Lehrer. Der Junge beschimpft ihn. Zugleich ist Max aber nun nicht länger in der Lage, sich der Konfliktsituation weiterhin auszusetzen. Ob hintergründig die Angst vor einem nochmals zunehmenden Eskalationsgrad oder eine Angst davor,

5. Die Analyse der Konfliktsituation

diesen Konflikt zu verlieren oder eventuell auch die Angst (z.B. durch negative Vorerfahrungen), nun mit Strafe oder zumindest unangenehmen Konsequenzen rechnen zu müssen, vorliegt, kann an dieser Stelle lediglich Hypothese sein. In jedem Fall ist es dem Jungen nicht möglich, seinen emotionalen „Käfig“ zu verlassen, also nimmt er ihn mit und entzieht sich und seine Emotionalität aus dem momentan konflikthaften Kontakt zu dem Pädagogen.

*Beim Spiel kann man einen Menschen in einer Stunde besser
kennenlernen, als im Gespräch in einem Jahr.*
(Plato, griechischer Philosoph)

6. *Spiel und Spieltheorien*

„**Spiel**, 1. Lustbetonte, von äußeren Zwecken freie, ungezwungene, vorwiegend von der Einbildungskraft geleitete, biologisch bedingte Tätigkeit, die große soziale, kulturelle, pädagog. Bedeutung besitzt [...]“ (Lexikon-Institut Bertelsmann (Hrsg.) 1977, S. 358).

Spiel: „a. Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird; [...]“ (Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.) 2011: *Spiel*).

In der Literatur finden sich zahlreiche Definitionen und Theorien zum *Spiel*, darunter schon sehr „frühe“ Gedanken wie beispielsweise bei Locke [1632-1704], Kant [1803] und Schiller [1794] (vgl. Fend-Engelmann, E. 1982, S.30). Eine kurze Übersicht hierzu liefert die folgende Tabelle:

Locke (1632-1704)	Spiel als scheinbar nutzlose Form der Erholung.
Kant (1803)	Spiel als absichtsloses Beschäftigt-sein im Gegensatz zur Arbeit als zwangsgeprägte Beschäftigung.
Schiller (1794)	Spiel als Vervollständigung eines Menschen.
Richter (1763-1825)	Spiel als Experiment, Fantasieren und Abbau überschüssiger, körperlicher Energie.
Schleiermacher (1768-1834)	Spiel als Beschäftigung mit und Übung für die Zukunft, das mit zunehmendem Alter an Realitätsbezug zunimmt.
Huizinga (1872-1945)	Spiel als Abbild von Kultur, wobei die Kultur selbst einem Spiel gleicht.
Spencer (1873)	Spiel als Ventil zwischen Kraftpotential und regulärem Kraftverbrauch (<i>Kraftüberschusstheorie</i>).
Groos (1896)	Spiel als Erlernen von wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Erwachsenenalter (<i>Einübungstheorie</i>).
Hall (1904)	Spiel als Wiederholung wichtiger Erfahrungen und Techniken der Spezies Mensch (<i>Wiederholungstheorie</i>).
Sigmund Freud (1856-1939)	Spiel als „Reinigung“ durch die Möglichkeit des Auslebens von Trieben und Wünschen (<i>Katharsistheorie</i>).
Adler (1870-1937)	Spiel als Scheinbefriedigung von Macht- und Geltungstrieben.

Tabelle 2: "Frühe" Spieltheorien; in Anlehnung an: Fend-Engelmann, E. (1982), Seite 30ff und Goetze, H. (2002), Seite 18f

6.1 „Neuere“ Spieltheorien

Die sogenannten „neueren“ Spieltheorien betonen verstärkt die entwicklungspsychologische Seite des Spiels. So ist bei Piaget [1969] das Spiel eine zentrale Komponente „[...] der Entwicklung des kindlichen Denkens [...]“ (Goetze, H. 2002, S. 19), durch das Entstehen kognitiver Prozesse in Form einer Übernahme spielerischer Erfahrungen und Erlebnisse mit bestimmten Situationen und Rollen (vgl. ebd. S. 19). Er unterscheidet dabei drei Arten des Spiels: das *Übungsspiel* (erkunden und einüben), das *Symbolspiel* (Nachahmen, Rollenübernahme...) und das *Regelspiel* (Spielregeln einhalten, Zusammenspiel mit anderen...) (vgl. Fend-Engelmann, E. 1982, S. 43f). Etwas spezifischer definiert Erikson [1964] das Spiel als „[...] Form kindlichen Experimentierens [...], mit dessen Hilfe es seine Umwelt erfährt, Konflikte bewältigt und Ich-Funktionen aufbaut.“ (Goetze, H. 2002, S. 16). Diese drei Komponenten, Erfahrung, Bewältigung und Aufbau, dienen als Basis für eine Spieltherapie bzw. im Fall der vorliegenden Arbeit für eine spielerische Reflexion.

In Ergänzung dazu haben andere „Spiel-Forscher“ wie z.B. Kreuzer [1983], Scheuerl [1990] und Heimlich [1993] sogenannte *übergreifende Spielmerkmale* herausgearbeitet (vgl. ebd. S. 16f):

- Spiel ist gekennzeichnet durch Freude und positive Affekte.
- Spiel ist zwanglos und von innen heraus motiviert. Das Kind „überwacht“ sich dabei selbst.
- Spiel ist ein aktiver Prozess, an dem das Kind körperlich oder gedanklich selbst wirklich teilnimmt (Gegenteil: Konsum, beispielsweise durch Fernsehen).
- Spiel ist ein (ver)wandelbarer Prozess, in dessen Verlauf das Kind Zusammenhänge, Settings und teilweise sogar Regeln verändern und anpassen kann.
- Spiel ist sich selbst entwickelnd, d.h. Ziele und Richtungen entstehen im Verlauf und sind nicht von vorne herein festgelegt.¹⁴

¹⁴ Anm.: die Forscher lassen an dieser Stelle eine Reihe von Spielen außer Acht, wie z.B. das direktive Spiel und spielerische Wettkämpfe, und beziehen sich rein auf das *freie Spiel*.

6. Spiel und Spieltheorien

- Spiel ist eine „eigene Realität“, in der das Kind entscheidet welcher Gegenstand welche Funktion ausübt, und durch Fantasie das „Spielfeld“ selbst erschafft.

Wie vor allem aus dem vorletzten Punkt deutlich wird, ist eine weitere Unterscheidung in den Spielformen nicht unerheblich – das *nicht-direktive Spiel* und das *direktive Spiel*. Beim *nicht-direktiven Spiel* steht die kindlich-spielerische Freiheit im Vordergrund. Ein/e Erwachsene/r kann dabei zwar den Raum und eventuell Mittel zum Spielen zur Verfügung stellen, greift aber selbst nicht lenkend oder sogar zielweisend in den Ablauf ein. Einzige Ausnahme bildet die Schutzfunktion, also die Bewahrung des Kindes vor hauptsächlich körperlichen Schäden. Im Gegensatz dazu werden beim *direktiven Spiel*, zu dem Brettspiele, Kartenspiele, didaktische Spiele usw. gehören, neben Raum und Material auch ein Regelwerk und Zielrichtungen von einer Bezugsperson vorgegeben und überwacht (vgl. Fend-Engelmann, E. 1982, S. 45f).

Dementsprechend lassen sich auch die *Spielmittel* hinsichtlich ihres direktiven Charakters gut unterscheiden. Je klarer ein Spielzeug hier definiert ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es auch in Richtung dieser Definition verwendet wird und somit Einfluss auf die oben beschriebene „eigene Realität“ des Kindes im Spiel nimmt. Ein gutes Beispiel ist an dieser Stelle die Veränderung der playmobil©-Figuren im Laufe der Jahre von neutralen „Männchen“, bei denen Anfangs sogar das Geschlecht lediglich durch „Perücken“ und Accessoires gestaltet wurde, bis hin zu den klar definierten (Geschlecht, Beruf...) Figuren, die es aktuell zu kaufen gibt.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit rückt das *Rollenspiel* nochmals in einen spezielleren Fokus. Bei keiner anderen Spielform setzt sich das Kind ebenso intensiv mit

der Realität um sich herum, und zugleich mit seinen Wünschen (auch

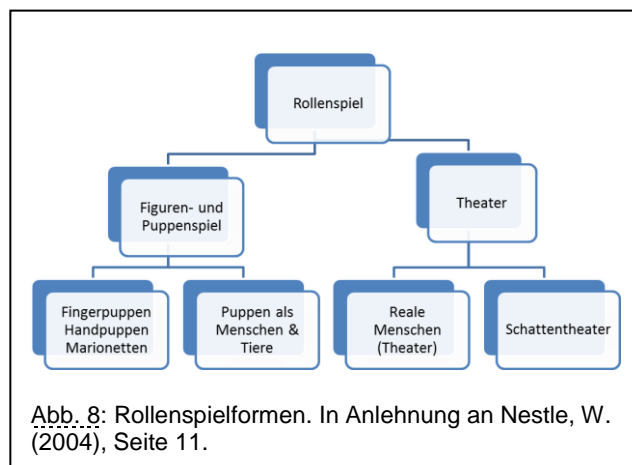


Abb. 8: Rollenspielformen. In Anlehnung an Nestle, W. (2004), Seite 11.

6. Spiel und Spieltheorien

fantastischen) auseinander. Es eignet sich Rollenverhalten in verschiedenen sozialen Situationen spielerisch an, „probiert“ diese aus und bewertet sie im Abgleich mit den eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen. Es lernt sich in andere Menschen hineinzusetzen, mit ihnen zu kommunizieren, sowie damit verbundene Ängste abzubauen, indem es sich wiederum unterschiedliche Strategien „erspielt“ (vgl. Nestle, W. 2004, S. 11).

Als Folge von Störungen in der Entwicklung des Spiels kann es zu sogenannten Spielhemmungen kommen, die wiederum weitere Negativentwicklungen nach sich ziehen können wie beispielsweise ein Verlust von Interesse an Menschen und Dingen. Daraus resultierend sind defizitäre Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Wissenslücken möglich, die wiederum die Entstehung von neurotischen Störungen, zum einen in Form von Verwahrlosung, aber auch als „krankhaften“ Ehrgeiz, von Depressionen und Störungen des Sozialverhaltens bis hin zu tief verwurzelten Persönlichkeitsstörungen zu verursachen in der Lage sind (vgl. ebd. S. 51).

6.2 Konflikt und Spiel

Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern gehen oft damit einher, dass das Kind „[...] sich [...] dem Erwachsenen gegenüber ohnmächtig fühlt, [und] obgleich es sehr wütend ist, diese Wut [...] nicht gegen den eigentlichen Adressaten loswerden kann.“ (Fend-Engelmann, E. 1982, S. 66). Das Spiel bietet hier eine Möglichkeit, diese Wut auf ein Medium, d.h. das Spielmittel oder auch eine Rolle, zu übertragen, und dem Erwachsenen so zu verdeutlichen (vgl. ebd. S. 66). Neben der Wut können, insbesondere mit Spielfiguren oder Puppen, weitere Affekte, Emotionen und sogar Wünsche stellvertretend externalisiert werden. So neigen ängstliche Kinder beispielsweise dazu, Charaktere darzustellen, die entweder ihre Angst verkörpern (z.B. ein Geist aber auch reale Personen) oder aber sehr deutlich als „Kämpfer“ gegen diese Angst stehen (z.B. ein Dompteur / Jäger bei Phobie gegen Hunde). In gleichem Maße ist den Heranwachsenden möglich, spielerisch mit einer Figur ihre Wünsche zu vermitteln (Bsp. Puppe „Wastl“: «Der Wastl ist gerade traurig weil seine Mama ihn geschimpft hat.»). Selbst Negativemotionen wie Rache und Feindseligkeiten lassen sich im Spiel auf Medien projizieren und so hinsichtlich des begleitenden Frustrationsgrades erheblich verringern (vgl. ebd. S. 71f).

Vor allem das szenische Spiel, ob real oder figural, bietet die Chance, Konfliktsituationen zu reflektieren und daraus lernen. Dabei spielt das Ergründen von Gefühlen in den einzelnen Phasen der spielerisch dargestellten Situation eine entscheidende Rolle, in welcher die Kinder oder Jugendlichen immer wieder ihr Handeln überprüfen, Alternativen konstruieren und letztendlich Haltungen verändern können (vgl. Schröder, A. / Merkle, A. 2007, Seite 137ff).

7. Spieltherapie

Das Spiel ist also, wie eben beschrieben, ein optimales Mittel, um „[...] Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, die sich anders gar nicht zum Ausdruck bringen ließen [...]“ (Goetze, H. 2002, S. 21) da sie oft auf Erlebnissen beruhen, mit denen das Kind eine Bedrohung oder sogar eine konkrete Gefahr in Verbindung bringt. In der Spieltherapie wird eben diese symbolische Vermittlerfunktion genutzt, um jene Erfahrungen und die, sich daraus manifestierten Verhaltens- und Denkweisen zu bearbeiten. Anstelle von Worten, wie beispielsweise in einer Gesprächstherapie, verwenden die kindlichen Patienten dabei das Spiel bzw. die Spielmittel zum Ausdruck ihrer Gefühle (Wut, Glück, Verzweiflung, Angst...) (vgl. ebd. S. 21ff).

Im Folgenden sollen nun verschiedene Elemente und Richtungen von Spieltherapien beschrieben werden, die Einfluss auf die in dieser Arbeit angewendeten, spielerischen Reflexionen haben.

7.1 Die personenzentrierte Spieltherapie

Dieses Therapiemodell basiert auf einem Konzept von Carl Rogers [1942] aus der Erwachsenenpsychologie. Rogers, als Vertreter einer humanistisch orientierten Richtung, wendete ein sogenanntes *nicht-direktives* Verfahren an, das eben nicht von einem Therapeuten gesteuert wird, sondern aus den Gefühlen und Bedürfnissen des Klienten heraus entsteht (vgl. Goetze, H. 2002, S. 63). Dem zugrunde liegt das Bild eines ständigen Prozesses, in dem sich aus dem auf Selbsterhaltung ausgerichteten *Organismus* mittels *Erfahrungen* ein Selbstkonzept (*das Selbst*) bei einer Person herausbildet. Erfahrungen entstehen dabei aus der Wahrnehmung, die durch einen, dem Organismus eigenen, fortwährenden Austausch mit der Umwelt zustande kommen und je nach ihrer Bedeutung für die Erfüllung von Bedürfnissen von mehr oder minder starken Gefühlen begleitet werden (vgl. ebd. S. 66ff). Eine psychische Störung bedeutet demnach, abgeleitet bei Rogers, eine „[...] Nicht-

7. Spieltherapie

Übereinstimmung zwischen dem, was das Kind [Anm.: die Person] aktuell erlebt, und seinem *Selbstkonzept*.“ (ebd. S. 80). Dies wiederum erfordert von dem/der Therapeut/in, dass sie in der Situation authentisch, offen, wertschätzend und empathisch sein kann (vgl. ebd. S. 71). Auch in der Zielsetzung einer personenzentrierten Therapie geht es nicht um die Präsentation einer Lösung, viel mehr um den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, Verantwortung für die eigene Person, Selbstempathie, die Fähigkeit, eigene Ressourcen abzurufen und darauf zu vertrauen, sowie sich selbst zu akzeptieren und anzunehmen (vgl. ebd. S. 83).

In Anlehnung an Carl Rogers entstand Ende der 1940er Jahre die personenzentrierte Spieltherapie, genauer gesagt ein „Vorgängermodell“ davon. Virginia Axline [1947] übertrug die Elemente von Rogers Konzept auf die Kindertherapie mit der wesentlichen Veränderung, dass anstelle des reinen Gesprächs das Spiel im Zentrum der Behandlung stand und steht. In mehreren „Phasen“ entwickelte sich dieses Modell zu der heutigen personenzentrierten Spieltherapie, u.a. durch Ergänzungen von Stefan Schmidtchen [1974], der die Reflektion von Gefühlen und Bedürfnissen um eine weitere Ebene erweiterte – die *aktionale Ebene*, d.h. ein konkretes Angebot, das der Therapeut dem Kind macht («Möchtest du das mal mit mir gemeinsam versuchen? Wäre das ok für dich?») (vgl. ebd. S. 87ff).

Die Anwendung der oben beschriebenen Zielsetzungen (z.B. Aufbau eines positiven Selbstkonzepts) auf eine generelle Problemlösekompetenz, und nicht nur auf die Lösung einer Problemkonstellation (die Nicht-Übereinstimmung), sowie die Ausarbeitung einer umfassenden Methodik (einschließlich Diagnostik) kennzeichnen eine weitere Phase, an der vor allem Herbert Goetze (2002) maßgeblich beteiligt war (vgl. ebd. S. 118).

Im Vordergrund steht bei dieser Therapieform also das Kind und seine Kommunikation mit dem/der Therapeuten mittels des Spiels. In der Regel finden die Sitzungen in einem Spielzimmer statt, das mit einer Vielzahl an Spielmitteln (s. Abb. 9) zur Auswahl für das Kind ausgestattet ist (vgl. ebd. S. 143ff). Zentral, und deshalb an dieser Stelle nochmals betont, ist das nicht-direktive Prinzip, was bedeutet, dass das Kind den Verlauf und die

7. Spieltherapie

Kommunikation steuert. Der/die Therapeut/in reflektiert aus dem beobachteten Spiel die Gefühle und Bedürfnisse des Kindes, stellt Verständnisfragen und kann Angebote machen. Zudem obliegt ihr/ihm die Grenzsetzung, vor allem zum Selbst- und Fremdschutz. Sie/er steht dem Kind teilweise auch als Mitspieler/in zur Verfügung (vgl. ebd. S. 174ff). Lösungen und Veränderungen des Selbstkonzeptes werden also nicht präsentiert bzw. angeraten, sondern entstehen durch die spielerische Beschäftigung des Kindes mit einem Thema, und die damit verbundene Kommunikation und Interaktion mit dem/der Therapeut/in (vgl. Hensel, T. 2008 in Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.), S. 33).

Wichtige Spielmittel:

- Ton, Sand, Wasser, Farben, Kreide, Klötze
- Handpuppen, Puppenhaus
- Bälle, Bauklötze, Springseil
- 2 Spiel-Telefone
- Gesellschaftsspiele
- Einfache Musikinstrumente
- Kindergeschirr, Spielobst, Nuckelflasche
- Spielgeld
- Besen, Handfeger
- Spieluhr
- Verkleidungsgegenstände
- Kasperletheater
- Fahrzeuge
- Figuren (Ritter, Soldaten, Indianer)
- Tierfarm
- Spielzeugwaffen
- Doktorkasten
- Aggressionspuppe

Abb. 9: Wichtige Spielmittel; in Anlehnung an Goetze, H. (2002), Seite 152.

7.2 Kinderpsychodrama

Die aktuelle Methode wurde in Deutschland von Aichinger und Holl (2002) aus früheren Ansätzen von Wildlöchers [1974] und Anzieus [1984] entwickelt und basiert auf der Annahme, dass die Inszenierung spielerischer Geschichten bei einem Kind in einem Zusammenspiel von Fantasie und erfahrungsgebundenem Selbstbild ihren Ursprung hat. Im Kinderpsychodrama werden zwei Ebene unterschieden – die *Symbolebene* und die *Realebene*. Während die Auswahl der Figuren (beim Figurenspiel) bzw. die Festlegung der Rollen (beim direkten Rollenspiel) auf der Realebene verortet ist, findet das eigentliche Spiel auf der Symbolebene statt. In der Regel steht das direkte Rollenspiel zwischen Therapeut/in und Kind noch nicht gleich zu Beginn einer Therapie, sondern wird, wenn überhaupt, erst später relevant. Anfangs ist die Wahl des Figurenspiels eher üblich, welches sich wiederum in zwei Kategorien teilen lässt, nämlich das Spiel mit Figuren (z.B. playmobil©) und das Puppenspiel. Die Figuren oder Puppen dienen dem Kind als sogenannte *Intermediärobjekte*, also Stellvertreter, die es ihm/ihr vereinfachen, die symbolische Ebene zu „betreten“ (vgl. Weiss, G. u.a. (2008) in: Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.). Seite 109f).

Der/die Therapeut/in hat im Psychodrama verschiedene Funktionen: zum einen obliegt ihr/ihm die Grenzsetzung und Strukturierung (z.B. die „[...] Realität der Kulisse [...]“ (ebd. S. 114)), was insbesondere bei Störungsbildern mit symptomatischer Unstrukturiertheit (Depression, ADHS) hilfreich ist. Dies geschieht auf der Realebene. Zum anderen ist der/die Therapeut/in in der Regel selbst Teil des Spiels, zwar nicht der bestimmende, das ist das Kind, aber doch ein aktiver Bestandteil. Selbst wenn er/sie dabei nicht unmittelbarer Spielcharakter ist, so sind durch eine figurale „Beobachterrolle“, beispielsweise ein Reporter oder ein Vogel, Spiegelungen oder Überlegungen zum Verhalten der Figuren des Kindes jederzeit möglich (vgl. ebd. S. 113ff).

Auf der Realebene erfolgt vor dem Spiel eine Charakterisierung der Figuren, Puppen oder auch Rollen, durch die einmal der Kontext geklärt werden soll, aber auch einer erste reflexiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner

7. Spieltherapie

Auswahl dient (vgl. ebd. S. 111). Ebenso findet nach dem Spiel ein gemeinsames Gespräch über das gerade Inszenierte statt, in welchem der/die Therapeut/in dem Kind auch ein Feedback über seine Rolle gibt, und ihm/ihr so zeigt, dass sie/er „[...] mit seinen Spielimpulsen wahrgenommen und verstanden wurde [...]“ (ebd. S. 119). Durch diese Formen der sprachlichen Begleitung auf der Symbol- und der Realebene erhält das Kind die Möglichkeit zur Selbstreflexion und letztendlich zur Veränderung des eigenen Selbstbildes (vgl. ebd. S. 116).

7.3 Das Sandspiel

Das *Sandspiel* oder *Sandkastenspiel* hat seine Wurzeln in der psychoanalytischen Richtung und wurde in seinen ursprünglichen Formen von Dora Kalff [1969] und Margret Lowenfeld [1969] als Therapiemöglichkeit für Kinder entwickelt (vgl. Goetze, H. 2002, S. 277).

Während es sich dabei anfangs um ein rein nicht-direktives Verfahren handelte, also der/die Therapeut/in als „[...] stiller Beobachter des Schaffensprozesses des Kindes [...]“ (Simon, T. 2008 in: Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.), Seite 163) fungierte, nehmen in moderneren Ausarbeitungen

Gespräche während und nach dem Spielprozess, Erzählungen und Geschichten des Kindes zu seinem Spiel, teilweise sogar spielerische Interaktionen (z.B. ein kurzes Figurenspiel im Sandkasten) und gemeinsame Deutungen eine feste Größe im Verfahren ein (vgl. ebd. S.

Spielmittel im Sandspiel:

- Menschliche Figuren
- Gebäude
- Tiere
- Fahrzeuge
- Natürliche Gegenstände
- Brücken, Zäune, etc.
- Symbolische Gegenstände zur Darstellung von Träumen, Gedanken, etc.

Abb. 10: Kategorien von Minispielzeugen für das Sandkastenspiel; in Anlehnung an Goetze, H. (2002), Seite 277.

166). Beim Einsatz des Sandspiels zu diagnostischen Zwecken sind sogar vorangehende, direkte Anweisungen («Baue deinen Schulalltag.») möglich und sinnvoll (vgl. Goetze, H. 2002, S. 277).

Zum Aufbau des Sandspiels: In der Regel stehen dem Kind zwei Sandkästen (ca. 75 x 52 x 7 cm) zur Verfügung, von denen einer mit trockenem und der andere mit feuchtem Sand gefüllt sind. Der trockene Sand eignet sich im Spiel gut, um Formen, Zahlen, Buchstaben etc. mit dem Finger hinein zu zeichnen, und lässt sich zudem leicht verteilen und verstreuen (vgl. Simon, T. 2008 in: Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.), Seite 163). Mit dem feuchten Sand kann das Kind „[...] auf leichte Art Berge, Höhlen, Tunnel bauen. Dinge lassen sich vergraben oder ertränken.“ (Goetze, H. 2002, S. 277). Als weiteres Material werden zudem (sandkastengerechte) Spielmittel (s. Abb. 10) bereitgestellt, idealerweise in einem Regal, aber auf jeden Fall übersichtlich und gut erreichbar (vgl. Simon, T. 2008 in: Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.), Seite 163).

7. Spieltherapie

Am Ende des Spiels kann der/die Therapeut/in das Kind bitten, die bzw. eine Geschichte zu dem entstandenen Bild zu erzählen, oder auch Fragen zu einzelnen Elementen des Bildes stellen. Wichtig ist dabei, dass das Kind freiwillig erzählt und nicht dazu gedrängt wird. Ebenso große Bedeutung hat die Dokumentation von Verlauf und „End-Bild“ in Wort und Bild (z.B. Fotos, Videos) (vgl. Goetze, H. 2002, S. 279).

Untersuchungen zeigen eine sehr häufige Gliederung der Arbeit mit dem Sandspiel in drei Phasen:

1. Die chaotische Phase, in der Willkür und Unordnung sowohl in der Wahl der Spielmittel als auch im Aufbau vorherrschen.
2. Die kämpferische Phase, in der die aufgebaute Szenerie vorwiegend Kampfhandlungen darstellt, die mit Verlierern und auch Toten einhergehen.
3. Die lösungsorientierte Phase, in der realitätsnahe, ganzheitliche, zum Teil sehr harmonische Szenen aufgebaut werden.

Es kann dabei durchaus vorkommen, dass alle drei Phasen innerhalb eines einzigen „End-Bildes“ zu finden sind (vgl. ebd. S. 279f).

Ähnlich wie bei der personenzentrierten Spieltherapie zielt auch das Sandspiel auf die Förderung und Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Impulse zur Selbsthilfe und Erfahrungen im Spiel (vgl. Simon, T. 2008 in: Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.), Seite 164f).

Die in Kapitel 8.3.1 beschriebenen Ableitungen aus dem Sandspiel für die spielerische Reflexion in dieser Arbeit ersetzen die ursprünglich angedachten aus dem Sceno-Test. Bei beiden Verfahren existieren als zentrale Elemente das Spiel auf einem räumlich begrenzten Spielbrett und das Spiel mit entsprechenden Spielfiguren und Accessoires. Beim Sceno-Test sind die Spielmittel genau definiert in Größe, Aussehen, Art, usw. und haben ebenso klar zugewiesene symbolische Bedeutungen für die Interpretation (vgl. Ermert, C. 1997, S. 50ff). Für diese Arbeit genügt die Figur als Medium zur Darstellung einer erlebten Situation aus, da keinesfalls der Anspruch einer psychoanalytischen Diagnostik Maßstab ist und sein kann.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Anhand der in den Kapiteln 6 und 7 dargestellten Spieltheorien und Modellen aus Spielpädagogik und Spieltherapie (s. Kap. 7) in Kombination mit wesentlichen Elementen aus Marshall Rosenbergs Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation (s. Kap. 2), soll nun eine Methode entwickelt werden, Konfliktsituationen mit Kindern und Jugendlichen, vorerst einmal im Rahmen dieser Arbeit, gemeinsam spielerisch zu reflektieren.

8.1 Begriffsklärung: Reflexion

Bei der Bestimmung der im Kontext dieser Arbeit verwendeten Begriffe bedarf auch das Wort *Reflexion* einer genaueren Betrachtung. So erscheinen selbst bei der Suche in der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* gleich mehrere

<p>Reflexion</p> <p>Physik: Zurückwerfen von Wellen oder Strahlung Philosophie: prüfendes und vergleichendes Nachdenken Pädagogik: Nachdenken über eine vergangene pädagogische Situation EDV: Ermitteln von Programmeigenschaften zur Laufzeit Band: eine finnische Gothik-Metal-Band</p> <p>Abb. 11, in Anlehnung an Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (Hrsg.)(2011): Reflexion.</p>

Definitionen für diesen Begriff, deren Bandbreite von der Physik bis hin zu einer finnischen Musikgruppe reicht (s. Abb. 11).

Die vorliegende Arbeit verwendet *Reflexion* entsprechend des pädagogischen und philosophischen Ansatzes: gedankliche Analyse einer vorangegangenen Situation in einem pädagogischen Kontext (vgl. Wikipedia 2011 (Hrsg.): *Reflexion*).

Zugleich beinhaltet Reflexion hier aber noch

Funktionen bzw. Absichten, die in den „nüchternen“ Definitionen nicht zum Tragen kommen: reflektieren bedeutet verarbeiten, ordnen, verändern, mitgestalten und lernen. Für eben diese Punkte ist wiederum der zeitliche Ort der Reflexion, sprich nach einer Situation, entscheidend. Mitten im Geschehen, in der Situation befindlich, sind sie in der Regel aufgrund begleitender Emotionen und Eindrücke nicht direkt umsetzbar (vgl. Fiebig, S. 2011).

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Dennoch ist ein Reflexionsprozess häufig mit Angst belegt: Angst vor Zurückweisung, vor Bloßstellung oder „falschen“ Reaktionen. Gerade deshalb wird vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vermehrt auf eine besondere Form des Reflektierens zurückgegriffen – die spielerische Reflexion. Dabei findet in Form eines Spiels eine Art der Analyse einer betreffenden Situation statt. Ideen, wie beispielsweise *die Dartscheibe* oder *der Wetterbericht*, sind inzwischen auf unterschiedlichen Internetseiten (vgl. Runge, K. 2011) publiziert.

8.2 Warum eine spielerische Reflexion?

Die Nutzung des Spiels, oder genauer gesagt des Symbolspiels begründet sich zum einen durch die in Kapitel 6.1 kurz aufgezeigten entwicklungspsychologischen Spieltheorien, u.a. von Piaget und Kohlberg, d.h. das Spiel als kindgerechter und nachhaltiger Lernprozess, zum anderen, und das ist für den vorliegenden Zweck deutlich spezifischer, bietet das Spiel, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, dem Kind die Option, einen erlebten Konflikt auf eine Figur zu projizieren und diese stellvertretend agieren zu lassen.

Zugleich findet auf diese Weise aktives, soziales Lernen statt, worauf beispielsweise das *Mikrowelten-Prinzip* innerhalb der konstruktivistischen Lerntheorien basiert (vgl. Nestle, W. 2004, S. 25ff). Unterstützung findet das szenische und spielerische Darstellen von Sachverhalten hinsichtlich seiner Nachhaltigkeit und dem damit verbundenen positiven Lerneffekt zudem in der Hirnforschung. So „...fördert [Anm.: eine dementsprechende Methode] das Denken in Zusammenhängen und schafft Verbindungen zwischen kognitiven und emotionalen Vorgängen ebenso wie zwischen bewussten und latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen.“ (Wilms, W. 2011, S. 152).

Gerade bei psychopathologisch beeinträchtigten Heranwachsenden, die in ihrem Selbstbild das eigene Krank-sein bereits zumindest erkannt haben, kann das Bewegen auf der Symbolebene schambedingt oft ein wesentlicher Zugang, teilweise sogar der einzige, zur Bearbeitung von Konflikten sein. Ein Grund, weshalb die Psychotherapie häufig mit eben solchen spielbasierten Methoden arbeitet.

8.3 Versuch einer konzeptionellen Modellierung

8.3.1 Elemente der Spieltherapie

Bereits in den theoretischen Erläuterungen zu einzelnen Formen der Spieltherapie (s. Kapitel 7) ist eine Vorauswahl enthalten und erkennbar. Doch sind diese Modelle auch nicht in ihrer Ganzheit verwendbar, sondern weisen einzelne Elemente auf, die hier zur Anwendung kommen sollen.

Die personenzentrierte Spieltherapie (s. Kap. 7.1) hat klar erkennbare Parallelen mit der Gewaltfreien Kommunikation, was darauf zurückzuführen ist, dass beide auf den Grundgedanken der Kommunikationstheorie von Carl Rogers basieren, da auch Marshall Rosenberg bei ihm studiert und mit ihm geforscht hat (vgl. Rosenberg, M. 2009, Seite 17). Gefühle und Bedürfnisse des Kindes herauszufinden und damit zu arbeiten, spielt hier eine große Rolle, erweitert um die Komponente der *Bitte* bzw. des *konkreten Angebots* bei Stefan Schmidtchen. Hinzu kommt, dass bis zur Modifikation durch Herbert Goetze (2002) das Lösen einer konkreten Problemkonstellation ein Bestandteil des Therapiemodells war.

Weniger gut eignet sich hingegen die starke Betonung des non-direktiven, also der Annahme, der/die Patient/in kommt im Spiel früher oder später selbst zum Kern seines/ihrer Problems, welches sich auch dann erst dem Therapeuten darstellt. Dieser darf daher in das Spiel des Kindes nur eingreifen wenn Schutz nötig ist. Bei einer Reflexion jedoch ist die Problemstellung ja bereits bekannt und soll ja Thema sein.

Aus der personenzentrierten Spieltherapie fließen demnach zwei Elemente mit in die Konzeption ein:

- Dem Kind (oder dem/der Jugendlichen) ein *konkretes Angebot* machen bzw. eine *Bitte* an es richten ⇒ hier: zum Einstieg.
- Gefühle und Bedürfnisse des Kindes (oder des/der Jugendlichen) herausfinden.
- Die Bearbeitung und (hoffentlich) Lösung eines konkreten Problems ⇒ hier: der Konfliktsituation.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

In Bezug auf das Kinderpsychodrama (s. Kap. 7.2) ist nochmals der Wechsel zwischen Realebene und Symbolebene und die damit verbundene Nutzung von medialen Stellvertretern interessant. Der Ablauf erfolgt hier in einer klaren Struktur, was gerade bei psychopathologisch beeinträchtigten Heranwachsenden eine große Hilfe oder sogar grundlegende Voraussetzung sein kann. Dabei wird zu Beginn ein reales Problem thematisiert und der spielerische Kontext geklärt. Dieses wird anschließend spielerisch-symbolisch behandelt und bearbeitet, und danach oder auch schon während dessen erneut real reflektiert.

Aus dem Kinderpsychodrama fließen also folgende Elemente in die Konzeption mit ein:

- Die Struktur: Realebene → Symbolebene → Realebene.
- Die Klärung des spielerischen Kontexts, d.h. Charakterisierung der Figuren, Aufbau des „Spielfeldes“.
- Die Thematisierung der (realen) Problemstellung zu Beginn.

Ähnliche Elemente finden sich im Sandspiel (s. Kap. 7.3) wieder. Auch hier sollen während und nach dem Spiel Gespräche und Deutungen über das sogenannte *Bild* stattfinden. Im Unterschied zum Psychodrama kommt jedoch eine Charakterisierung des Kontexts, in diesem Fall des Bildes, erst nach dem Spiel an die Reihe. Eine Variante, die sich für die vorliegende Arbeit weniger gut eignet, additiv unter Umständen jedoch durchaus sinnvoll sein kann. Das Sandspiel verwendet zudem eine begrenzte Fläche, was bei den vorhergehenden Modellen nicht der Fall ist, nämlich den Sandkasten. Der Sand selbst ist zum Zweck der Reflexion schulischer Konfliktsituationen in diesem Fall unzweckmäßig, wenn nicht sogar hinderlich, da er zu hohen kreativen Aufforderungscharakter hat, die Reflexion jedoch an der konkreten Situation entlang erfolgen soll. Wobei eben dafür die Begrenzung des „Spielfeldes“ auf das Klassenzimmer und einem Rahmen darum herum von Nutzen ist. Auch die explizite Zulässigkeit von direktiven Anweisungen im Vorfeld kann wiederum als Element übertragen werden.

So fließen aus dem Sandspiel zwei zusätzliche Bestandteile in die Konzeption mit ein:

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

- Die Begrenzung des Spielfeldes auf den räumlichen situativen Kontext
⇒ hier: das Klassenzimmer (mit einem Rahmen).
- Eventuell: eine erneute Charakterisierung des spielerischen Kontexts nach dem Spiel, falls es eine Veränderung gab.

Ein bislang noch nicht angeführter Aspekt, der allen dargestellten Therapiemodellen und auch den [Anm.: zur Verfügung stehenden] Spieltheorien gemein ist, bezieht sich auf die *Freiwilligkeit*. Die Kinder (oder Jugendlichen) spielen, erzählen, berichten und, eigentlich bereits vorangehend, erscheinen (nehmen teil) freiwillig im Rahmen der Reflexionssituation.

8.3.2 Elemente der Gewaltfreien Kommunikation

Die im Zusammenhang mit der personenzentrierten Spieltherapie bereits genannten Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation (s. zudem Kap. 2.1) werden an dieser Stelle nun nochmals einer genaueren Betrachtung hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine konzeptionelle Modellierung unterzogen. Drei dieser Komponenten, Gefühle, Bedürfnisse und Bitte, sind dort schon vertreten. Die objektive Beobachtung, wie sie die GFK vorsieht, ist bislang nicht explizit erwähnt. Bei der Therapie übernimmt der/die Therapeut/in die Rolle des/der Beobachtenden. In einer Reflexionssituation, vor allem bei Konflikten, an denen die Reflektierenden zugleich Beteiligte sind, bietet sich dieses Vorgehen nicht an. Hier zeigt sich zudem eine große Schwierigkeit: der Lehrer übernimmt quasi eine Doppelrolle, d.h. er ist Beteiligter und „Moderator“. Ein Aspekt, der im Fazit eventuell nochmals überprüft werden sollte. Dieser Umstand führt zu einem weiteren zentralen Bestandteil der Gewaltfreien Kommunikation – der *Empathie* (s. Kap. 2.1.5). Der Lehrer „eröffnet“ die Reflexion mit einer (überlegten) Formulierung des Sachverhaltes. Dabei bringt er dem/der Schüler/in Empathie entgegen, indem er signalisiert «Ich will verstehen was du fühlst und brauchst.» und muss zugleich stark darauf achten, dass seine Formulierungen keine Schuldzuweisungen oder Vorwürfe enthält, die das Kind (oder den/die Jugendliche/n) zum frühzeitigen Abbruch bewegen könnten. Diese Empathie

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

ist auch im weiteren Verlauf, genauer im Spiel selbst, erforderlich an Stellen, an denen der Pädagoge nachhakt und dort wo er erst mal nur „Zuschauer“ ist. Diese Rolle kann, und damit wird der Erwachsene wieder schlagartig zum Beteiligten, unter Umständen ein ebenso großes Maß an *Selbstepathie* erfordern, vor allem dann, wenn das Kind (oder der/die Jugendliche) selbst Schuldzuweisungen gegen den Lehrer anbringt. In Punkt, der unbedingt zu berücksichtigen ist, da im Rahmen dieser Arbeit nicht mit in der GFK geschulten Heranwachsenden interagiert wird.

Es empfiehlt sich also, und damit zurück zum Beobachten, diese Funktion während der Sitzung an ein Aufzeichnungsgerät, im Idealfall eine Videokamera, zu „delegieren“. Die Übernahme dieser Aufgabe durch eine zusätzliche Person erscheint unvorteilhaft, da zwei Erwachsene beim Kind (oder beim/bei der Jugendlichen) den Eindruck von „Tribunal“ erwecken kann. Zudem müsste eine solche Person in der Beobachtung geschult sein.

Die Komponente der *Bitte*¹⁵ (s. auch Kap. 2.1.4) wird vor allem bei der „Eröffnung“ der Reflexionssituation durch den Lehrer relevant, wenn es eben darum geht, Intention und Problematik darzustellen, und den/die Schüler/in zur Teilnahme zu „bitten“. Außerdem immer dann, wenn der Pädagoge im Verlauf des Spiels etwas genauer erfragen möchten. Dies sollte keinesfalls als Aufforderung geschehen. Eine Bitte im Sinne der GFK in Kombination mit dem *Paraphrasieren* kann zudem nach den Erläuterungen der kontextuellen Eckpunkte dienlich sein, um zu erfahren, ob der/die Heranwachsende verstanden hat und auch damit einverstanden ist.

Abschließend noch ein Blick auf *Gefühle* und *Bedürfnisse* (vgl. Kap. 2.1.2 & 2.1.3). Sie sind zentraler Dreh- und Angelpunkt der Reflexion. Dies beginnt bereits bei der „Eröffnung“ durch den Lehrer, in deren Verlauf er sein Bedürfnis nach Klarheit und eventuell auch nach Frieden zum Ausdruck bringen sollte, u.a. auch deshalb, dass beim/bei der Schüler/in nicht der

¹⁵ Anm.: auch im folgenden Verlauf dieser Arbeit kennzeichnet der Kursivdruck des Wortes *Bitte*, das es sich dabei um eine Bitte im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation (vgl. Kap. 2.1.4) handelt.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Eindruck entsteht, es ginge um eine Form der Schuld-Suche. Die Gefühle und dahinterstehenden Bedürfnisse des Kindes (oder des/der Jugendlichen) sind weiterhin Hauptaspekt des Spiels an sich, also: Was hat er/sie in diesem Moment gefühlt? Warum?

Es geht dabei nicht um die Bewusstmachung, dass ein unerfülltes Bedürfnis der Empfindung zugrunde liegt, sondern vielmehr und ganz pragmatisch „...darum, eine Sprachform zu finden, die es ermöglicht zu beschreiben, was angenehmen bzw. ‚schmerzlichen‘ Gefühlen zugrunde liegt.“ (Kalkowski, S. zitiert in Muth, C. 2010, S. 132).

Gefühle: Wie geht es mir in der Situation? Was fühle ich?
→ ein Gefühl beginnt in der Regel mit «Ich bin...»

Bedürfnisse: Weshalb entsteht gerade dieses Gefühl bei mir? Was möchte ich? Was hat gerade Priorität für mich?

Abb. 12: Zusammenfassung Gefühle und Bedürfnisse in Anlehnung an Schubert, M. (2011), Seite 2.

Zum Schluss hat der Pädagoge wiederum die Möglichkeit, diese Erkenntnisse mit denen aus seiner eigenen Analyse zu vergleichen, und daraus weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Auch dieser Aspekt soll im Fazit nochmals genauer betrachtet werden.

Die vier Komponenten und weitere Elemente der GFK finden also wie folgt Einfluss in der Konzeption:

- Die *Beobachtung* wird in der Reflexionssituation von einem Aufzeichnungsgerät übernommen.
- Der Lehrer sollte empathisch sein bei der Eröffnung, beim eventuellen Nachfragen und beim „Zuschauen“ während des Spiels.
- Beim „Zuschauen“ können Situationen entstehen, die ein kurzfristig hohes Maß an *Selbstempathie* fordern. Der Lehrer muss sich dessen bewusst sein.
- Bei der „Eröffnung“ und auch beim eventuellen Nachfragen während des Spiels sind *Bitten* erforderlich.
- Nach der Erläuterung der kontextuellen Eckpunkte sollte der Lehrer sich mittels *Paraphrasieren* und einer *Bitte* das Einverständnis des Kindes (oder des/der Jugendlichen) sichern.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

- Der Lehrer teilt dem/der Heranwachsenden bei der „Eröffnung“ seine *Gefühle* und *Bedürfnisse* bezogen auf die Situation (nicht auf die Analyse) bzw. den Klärungswunsch mit.
- Die *Gefühle* und *Bedürfnisse* des Schülers/der Schülerin sind zentral während des Spiels. Sie sollen nach außen gelangen und ihm/ihr nach Möglichkeit auch bewusst werden.

8.4 Entwicklung der Methode

8.4.1 Überlegungen zum zeitlichen Ort der Reflexion

Im Gegensatz zur Feedback-Methodik soll in diesem Kontext eine Bearbeitung des Konflikts nicht unmittelbar erfolgen (vgl. Ebner, M. 2011, S. 27), sondern es erscheint dem Vorhaben dienlicher, den zeitlichen Ort so zu wählen, dass beide Beteiligten die Möglichkeit haben, ihre situativ überhöhte Emotionalität „abzukühlen“ und damit den Rahmen für eine positiv-orientierte bzw. bereichernde (s. Kap. 2.3) Kommunikation zu schaffen. Dennoch spielt auch die Wahrnehmung der Konfliktsituation, oder genauer, die möglichst realitätsnahe Erinnerung an diese eine zentrale Rolle für die Anwendbarkeit der Methode. Beim Übergang vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis allerdings gelangen „...Eindrücke ... zunächst ins limbische System. Dort wird deren emotionaler Gehalt bewertet. Nur was als bedeutsam eingeschätzt wird, erreicht die Großhirnrinde...“ (Rollin, M. 2006). Das Kurzzeitgedächtnis selbst speichert Informationen lediglich für einige Minuten oder, je nachhaltiger diese erlebt wurden, auch bis zu ein paar Tagen bevor sie dann weiterverarbeitet oder „gelöscht“ werden (vgl. FOCUS online 2004).

Die zeitliche Einordnung der spielerischen Reflexion wird daher für den aktuellen Zweck zwischen zwei Stunden und maximal einem Tag nach dem Konflikt festgelegt.

8.4.2 Überlegungen zur räumlichen Umgebung

Auch der Raum spielt eine nicht zu missachtende Rolle. So besteht die Gefahr, wie in spieltherapeutischen Settings auch, wenn das Kind (oder der/die Jugendliche) sich nicht wohlfühlt fällt es ihm/ihr deutlich schwerer, sich auf eine reflexive Situation einzulassen. Dennoch ist ein Reiz-anregender Raum, wie er beispielsweise beim Psychodrama oder auch in Form der Figuren-besetzten Regale im Sandspiel beschrieben wird, für diese Methode eher ungeeignet. Im Unterschied zur Therapie handelt es sich

hierbei nicht um die Diagnostik und Behandlung von Problematiken, sondern um die gemeinsame Bearbeitung eines konkreten Konflikts.

Der erste Gedanke, den Klassenraum als räumliche Umgebung zu nutzen, scheiterte an der Tatsache, dass dann eine Doppelung, nämlich „kleiner Klassenraum“ (Modell) im großen Klassenraum, eintreten würde, welche für Orientierung und Erinnerung als eher hinderlich bzw. verzerrend eingeschätzt wird. Auch die Größe des Klassenraums ist für das persönliche, individuelle Moment der spielerischen Reflexion zu weitläufig.

Gängige Konzepte zur räumlichen Situation in Gesprächen, wie Tageslicht, Luft, Vermeidung von sogenannten „Zweckräumen“ (z.B. Bibliothek, Lehrerzimmer) Ordnung, Ungestörtheit, eventuell vorhandene Getränke, etc. (vgl. Mutzeck, W. 2008, S. 169) finden ebenfalls Beachtung bei der Auswahl.

Der Tisch, an und auf dem Gespräch und Spiel stattfinden, sollte zudem die Option variabler Sitzkonstellationen bieten, zumindest jedoch müssen die Beteiligten nebeneinander, und nicht zwangsläufig einander gegenüber, sitzen können, worauf im Folgenden nochmals genauer eingegangen werden wird. Ideal erscheint daher ein runder Tisch.

Zusammengefasst wird für den vorliegenden Zweck ein separater Besprechungsraum oder Gesprächsbereich eines (Einzel)Büros als räumliche Umgebung der spielerischen Reflexion benötigt.

8.4.3 Überlegungen zu den Spielmitteln

8.4.3.1 Die „Mikrowelt“ des Klassenzimmers

Das spielerische Medium der Wahl für die zu entwickelnde Methode stellt das so bezeichnete *moderne Klassenzimmer* von playmobil® dar. Es umfasst neben Tischen, Stühlen, Tafel und einer Leinwand-Landkarte-Whiteboard-Kombination auch ein umfassendes Sortiment an funktionalen, thematischen Kleinteilen¹⁶. Ergänzt wird diese Mikrowelt durch fünf „alte“ playmobil®-Figuren (s. Kap. 7.3), allerdings mit Geschlechtsspezifikation. Diese Figuren kennzeichnen sich dadurch, dass sie lediglich unterschiedliche Farben haben, in ihrer Funktion jedoch nicht festgelegt sind. Im Sinne des

¹⁶ Eine genaue Auflistung befindet sich Anhang dieser Arbeit.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Psychodramas wählt das Kind (oder der/die Jugendliche) seinen/ihren „Stellvertreter/in“ demnach intuitiv und es entsteht eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema in Form der Charakterisierung der ausgesuchten Figuren. Das playmobil®-Material steht dem/der Schüler/in übersichtlich dargestellt in einem Koffer zur Verfügung (Abb. 13). Für den Transport demontierte Teile werden zuvor vom Lehrer wieder zusammengebaut.

Als Spielfläche dient eine quadratische Kork-Platte (25 x 35 cm)¹⁷, eingerahmt von je ca. 10 cm breiten, weißen Papierstreifen (Abb. 13).

Weshalb ausgerechnet dieses Arrangement?

Die Kork-Platte wurde aus dem Grund ausgesucht, da der Boden des Klassenzimmers ebenfalls aus, wenn auch mit Lack versiegeltem, Kork besteht. Sie hat also



Abb. 13: Spiel- und Reflexionsmaterial.

Realitäts-unterstützende Funktion.¹⁸ Der Fotokarton-Rahmen stellt sozusagen den Bereich außerhalb des Klassenzimmers dar. Seine Breite von 10 cm ergibt sich aus den Abmaßen des playmobil®-Materials heraus und ist so ausgelegt, dass bei Bedarf ein Tisch mit Stuhl und Figur vor dem „Zimmer“ platziert werden kann, oder auch eventuell ganze Szenen dort verortet sein können.¹⁹

Die grundsätzliche Entscheidung für das Spielmaterial von playmobil® erfolgte zum einen nach dem Kriterium der Größe und Spielbarkeit. Hier erschienen in diesem Zusammenhang beispielsweise die kleineren Lego®-Figuren und Gegenstände als deutlich zu klein für einen szenisch-handelnden Umgang von Kindern und Jugendlichen damit, während eine, im

¹⁷ Anm.: in Baumärkten erhält man auf Nachfragen kostenlose Muster von Bodenbelägen.

¹⁸ Anm.: Zugegeben würde ein Parkettboden hier zu größerem Aufwand führen.

¹⁹ Aufbau-Beispiele von Klassenzimmer-Szenen sind im Anhang zu dieser Arbeit abgebildet.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Spielwarenhandel zu erwerbende, Puppenstube-ähnliche Variante zu umfangreich für die Arbeit an einem Tisch anmutete. Zum anderen hatte das Kriterium des Preises Einfluss auf die Entscheidung. So bewegt sich das playmobil®-Klassenzimmer im finanziellen Rahmen von um die dreißig Euro, wohingegen zum Beispiel die größtmäßig vergleichbaren Holzspielzeuge der Firma Ostheimer® dieses Preissegment deutlich überschreiten. Als drittes Kriterium verfügt die Marke playmobil® über einen weiten Verbreitungsgrad und daher über einen hohen Wiedererkennungscharakter und ist in den meisten Fällen mit positiven Emotionen besetzt.

Dass playmobil®-Figuren zudem auch therapeutisch anerkannte und genutzte Spielmittel sind, zeigt die sogenannte Spezialzusammenstellung für Beratung und Therapie des Carl Auer Verlags (vgl. DONNAVITA Fachhandel 2011).

8.4.3.2 Die Gefühle-Uhr

Mit einer *Gefühle-Uhr* oder *Gefühlsuhr* können Gefühle „sichtbar gemacht“ und anderen Menschen gezeigt werden. Das Wort *gezeigt* deutet dabei schon auf den großen Vorteil eines solchen Mediums hin: das Kind (oder der/die Jugendliche) muss seine Empfindungen nicht aussprechen, er/sie kann diese bei Bedarf auch einfach „einstellen“ und dem anderen so visualisieren.



Abb. 14: Die Gefühle-Uhr

Mittlerweile ist dieses Werkzeug an verschiedenen Stellen im Internet²⁰ zu finden, dort allerdings in der Regel bebildert, d.h. mit Smilies oder Gesichtern, die gängige Emotionen darstellen (vgl. Giardi, C. u.a. 2010, S. 25f).

Für die vorliegende spielerische Reflexion ist dementsprechend eine Veränderung notwendig, da dem/der Schüler/in hier ja eine möglichst große Bandbreite an Gefühlswörtern zur Verfügung gestellt werden soll. Die Emotionen sind auf dieser Gefühle-Uhr daher nicht bildhaft dargestellt, sondern als Wort

²⁰ Anm.: eine schöne Vorlage im pdf-Format gibt es z.B. unter www.kidsweb.de

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

abgedruckt. Bei diesen Begriffen handelt es sich um eine Auswahl der, aus unterschiedlichen GFK-Quellen zusammengetragenen *Gefühle-Listen*²¹.

Die Gefühle-Uhr ist zweiseitig aufgebaut. Auf der einen, der gelben Seite sind die sogenannten *Wohl'fühle* abgedruckt, also diejenigen Gefühle, die in Verbindung mit den erfüllten Bedürfnissen stehen. Die andere, blaue Seite „beherbergt“ dementsprechend die *Unwohl'fühle*, sprich, Gefühle, die auftreten wenn Bedürfnisse nicht erfüllt sind. Mittels eines Zeigers kann der/die Heranwachsende die jeweilige Emotion einstellen.

Die beiden unterschiedlichen Farben, sowie die Selektion der Begriffe auf jeweils vierzig Stück haben den Zweck, Überschaubarkeit zu erhalten und dienen der Einsetzbarkeit in der Reflexion im Sinne eines zeitlichen Aspekts. Darüber hinaus wurde versucht, die einzelnen Gefühle zu kleineren Gruppierungen zusammenzufassen, um eine weitere Vereinfachung zu erhalten.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> playmobil®-Klassenzimmer | <input type="checkbox"/> Spielregeln |
| <input type="checkbox"/> playmobil®-Figuren | <input type="checkbox"/> Magnet / Post-it |
| <input type="checkbox"/> Spielfläche | <input type="checkbox"/> Symbol des Unterbrechens |
| <input type="checkbox"/> Phasenkarten | <input type="checkbox"/> Gefühle-Uhr |
| <input type="checkbox"/> Blankokarten & Papermarker | <input type="checkbox"/> Sprechblasen für die Figuren |
| <input type="checkbox"/> Magnetboard / Metatafel | <input type="checkbox"/> „Lückentexte“: Reflexionsfrage & Reflexionsaussage |

Abb.: 15: Materialliste für die spielerische Reflexion.

8.4.4 Überlegungen zum Ablauf

8.4.4.1 Eröffnung

Nachdem sich Lehrer und Schüler/in an den Tisch gesetzt haben – im Winkel, nicht gegenüber – eröffnet der Pädagoge die Reflexionssituation durch die Darstellung seiner Gefühle und Bedürfnisse in Zusammenhang mit dem Konflikt. Er verbindet dies mit einer *Bitte* an den/die Heranwachsenden.

Im konkreten Fall:

LEHRER: Ich bin froh, dass wir uns nochmals zusammensetzen und über die Situation sprechen können. Es ist mir wichtig, eine Klärung zu versuchen.

Nach der Situation war ich noch sehr traurig, weil ich verstehen wollte und

²¹ Die *Gefühle-Listen* befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

es aber nicht konnte. Ich habe gesehen, wie du gegangen bist und aus dem, was du gesagt hast, gehört, dass ich dich vorerst in Ruhe lassen soll. Habe ich das überhaupt richtig verstanden? [...] Dann würde ich mir wünschen, dass wir heute einen Neustart versuchen und probieren, uns gegenseitig zu vermitteln, wie wir die Situation erlebt haben. Ist das ok für dich?

Der/die Schüler/in hat nun die Option entweder zuzustimmen, vielleicht auch mit Einwänden und Vorschlägen, aber auch abzulehnen. Im Fall einer Ablehnung endet das Gespräch an dieser Stelle, da das Kind (oder der/die Jugendliche) freiwillig an der Reflexion teilnehmen müsste. Der Erwachsene kann (und sollte) jedoch abschließend die *Bitte* an ihn/sie richten, zu einem späteren Zeitpunkt nochmals mit demselben Anliegen auf ihn/sie zukommen zu dürfen.

8.4.4.2 Vorstellung und Besprechung eines möglichen Verlaufs (Realebene)

Stimmt der/die Heranwachsende zu stellt der Lehrer seine Überlegungen



Abb. 16: die Phasenkarten

zum Ablauf der Reflexion dar. Dazu verwendet er die vorbereiteten Phasenkarten (s. Abb. 16), auf denen die einzelnen, hier im Text ausführlich beschriebenen, Phasen der spielerischen Reflexion zusammengefasst abgedruckt sind. An dieser Stelle nützt er zudem eine direkte Bitte, also keine im Sinne der GFK, wie beispielsweise «Ich möchte dich bitte, jetzt erst einmal nur zuzusehen und zu hören.». Der Gedanke hinter dieser

Vorgehensweise ist, dass der/die Schüler/in das Angebot des Pädagogen zuerst im Ganzen wahrnimmt (beobachtet), anschließend seine/ihre Gefühle diesbezüglich prüft und eventuell auftretende Bedürfnisse daraufhin formuliert, welche wiederum zu Veränderungen der Struktur führen können.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Gerade das Verbalisieren geht vermutlich aber nicht automatisch von statten. Der Erwachsene beendet also seine „Präsentation“ wiederum mit einer Bitte, dieses Mal kombiniert, zum Beispiel «Kannst du diesen Ablauf für dich auch so annehmen? [→*Bitte*] Überprüfe aber bevor du antwortest, wie es dir mit dem Ablauf geht. Wenn dabei irgendwo ein schlechtes Gefühl auftaucht, sollten wir nochmals überlegen... [→ *direktive Bitte*]».

Zum Zweck der gemeinsamen Veränderung der Struktur liegen bereits Blankokarten (gleichartig wie die *Phasenkarten*) und ein Papermarker bereit. Der Ablauf wird im Gespräch miteinander angepasst. Idealerweise hängt der Pädagoge das fertige Verlaufsschema für beide gut sichtbar an ein Magnetboard oder eine Metatafel.

8.4.4.3 Vereinbarung der „Spielregeln“ (*Realebene*)

Um nach dem Aufbau des Spielfeldes nicht nochmals zu den strukturellen Bedingungen zurückkehren zu müssen, werden an dieser Stelle auch gleich die „Spielregeln“ vom Lehrer erklärt. Diese umfassen lediglich drei Punkte:

- ✓ Beide Beteiligten haben die Möglichkeit an jeder Stelle des Spiels mittels einer Symbolfigur [hier: ein kleiner Ball mit einem lachenden Gesicht] zu unterbrechen, um
 - a) eine Verständnisfrage zu stellen, d.h. eine Frage, die sich auf das rein Beobachtbare bezieht, oder
 - b) eine Reflexionsfrage bzw. –aussage zu platzieren.Auf die zweite Variante wird an späterer Stelle in diesem Kapitel ausführlich eingegangen werden.
- ✓ Beide Beteiligten hören sich gegenseitig zu und lassen sich „ausreden“.
- ✓ Beide Beteiligten können jederzeit Spiel und/oder Reflexion beenden.

Lehrer und Schüler/in haben diese Punkte auf einem laminierten Kärtchen zur visuellen Unterstützung vor sich liegen.

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Im Gegensatz zum vorhergehend besprochenen Verlauf sind die „Spielregeln“ direktiv und nicht verhandelbar, da es sich dabei um die zentralen Elemente dieser Methode handelt. Sinnvoll kann hier allerdings eine empathische Verständnisrückfrage sein, z.B. «Kannst du mir sagen, was du mich sagen gehört hast?».

8.4.4.4 Aufbau des „Spielfeldes“ und Auswahl der Figuren (*Realebene / Symbolebene*)

Der Lehrer legt nun die Spielfläche (Kork-Platte mit Rahmen) auf den Tisch und erklärt kurz deren Funktion. Dann stellt er den vorbereiteten Koffer mit dem Spielmaterial vor das Kind (oder den/die Jugendliche/n) und bittet [→ direktiv] ihn/sie, die Ausgangssituation des Konflikts, also das Klassenzimmer vorher, aufzubauen. Wichtig: der Erwachsene greift dabei nicht ein und ist lediglich „Zuschauer“! Priorität hat hier die Wahrnehmung und Erinnerung des/der Heranwachsenden!

Im nächsten Schritt bittet [→ direktiv] der Lehrer den/die Schüler/in nun darum, sich die handelnden Figuren auszusuchen.

An dieser Stelle findet bereits ein erster Übergang auf die spielerische *Symbolebene* statt. Zwar ist das Aussuchen der Figuren eine reale Handlung, welche jedoch zugrunde gelegt wird, dass sie symbolischen Kriterien folgt (s. Kap. 7).

8.4.4.5 Charakterisierung der Spielelemente (*Realebene*)

Auch wenn diese Phase auf der Realebene stattfindet, kann sie doch wiederum Bestandteile einer Symbolebene beinhalten. Daher ist es von großer Bedeutung, dass der Lehrer dem Kind (oder dem/der Jugendlichen) die Wahl lässt zu antworten. Hier eignet sich die Gewaltfreie Kommunikation ideal zur Formulierung einer solchen Bitte.

Beispiel:

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

LEHRER: Ich sehe, dass du dir eine blaue und eine rote Figur ausgewählt hast. Zugegeben bin ich neugierig welcher ich bin, und möchte auch gerne verstehen, weshalb du diese Figuren ausgesucht hast. Meinst du, du kannst es mir erklären? Wäre das ok für dich?

Bei der Erklärung des/der Heranwachsenden sind sehr praktische Gründe denkbar, wie «Ich habe die blaue Figur für Sie gewählt, weil Sie an dem Tag einen blauen Pullover an hatten.» Es besteht jedoch, wie gesagt, auch die Möglichkeit, dass die Auswahl einen symbolischen Charakter beinhaltet, so z.B. «Ich habe die rote Figur für mich gewählt, weil ich so sauer war.».

In jedem Fall sollte der Lehrer an diesem Punkt noch nicht versuchen, zu hinterfragen. Im Gegensatz zur Therapie dient die Charakterisierung bei der vorliegenden Methodik einem etwaigen besseren Verständnis des nachher im Spiel Gezeigten, und nicht der Diagnostik eines Patienten. Daher bleiben auch Aussagen des Kindes (oder des/der Jugendlichen) wie «Ich weiß nicht. Hab einfach welche rausgenommen.» oder ähnliches unkommentiert stehen. Wenn sich der/die Schüler/in dafür entscheidet, keine Erklärung abgeben zu wollen oder können, gehen Beide direkt über zum nächsten Schritt.

8.4.4.6 Überleitung

Der Lehrer zeigt nun auf die aktuelle Phase in der Verlaufsstruktur. Eventuell kennzeichnet er diese durch einen Magneten oder ein Post-It. Eine optische Untermauerung dient hier der Visualisierung eines Wechsels, nämlich hin zur *Symbolebene*, auf der sich das anschließende Spiel bewegen soll.

Mögliche Aussage:

LEHRER: Ich möchte sicher sein, dass wir vom Gleichen sprechen. Deshalb sag mir doch bitte, wo du dich gerade befindest. [...] Gut. Ich möchte dich nun darum bitten, die Situation vom letzten ... von den beiden Figuren, die du gewählt hast, nachspielen zu lassen. Ist das für dich in Ordnung?

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

Der zweite Teil des Beispiels basiert auf der Annahme, dass Lehrer und Schüler/in die gleiche Stufe als aktuell wahrnehmen. Im anderen Fall ist es erforderlich, gemeinsam Erklärungen für die Differenz zu finden, und diese abzubauen.

Auch aus Sicht der Freiwilligkeit ergibt sich eine Notwendigkeit für diese Zwischenstufe. So soll verhindert werden, dass der/die Heranwachsende eine „Spirale“ betritt, aus welcher er/sie sich nicht mehr zu „befreien“ vermag. Die Wahl, den nächsten Schritt zu tun, soll weiterhin unmittelbar bei ihm/ihr liegen.

8.4.4.7 Das Spiel (Symbolebene)

Der/die Schülerin spielt jetzt mit den von ihm/ihr gewählten und charakterisierten playmobil®-Figuren die Konfliktsituation nach. Wie in Punkt 3 bereits erwähnt, können während dem Spiel beide (real) Beteiligten jederzeit unterbrechen und Verständnisfragen, Reflexionsfragen oder Reflexionsaussagen einbringen. Dazu verwenden sie eine Symbolik, idealerweise eine Figur, es kann aber auch beispielsweise ein Wort sein. Die Szene wird sozusagen „eingefroren“ und ein Gespräch zwischen Lehrer und Schüler/in entsteht, welches sich weiterhin überwiegend auf der *Symbolebene* bewegt.

Die Verständnisfragen allerdings können in die Realebene übergehen. Bei ihnen handelt es sich um Fragen, die der Klärung einer als subjektiv nicht Sinn-machenden, beobachteten Darstellung des anderen dienen.

Beispiel:

LEHRER: «Ich sehe, dass die blaue Figur gerade über die Tafel geflogen ist.

Kannst du mir bitte sagen, ob ich das so richtig verstanden habe?».

Reflexionsfragen bzw. Reflexionsaussagen beziehen sich konkret auf die Bearbeitung des Konflikts. Dabei wird der Lehrer überwiegend Reflexionsfragen stellen, und das Kind (oder der/die Jugendliche) wird

8. Konstruktion einer Methodik für die spielerische Reflexion

überwiegend Reflexionsaussagen machen. Wobei auch hier ein Wechsel nicht ausgeschlossen ist.

Vermutlich liegt anfangs die Initiation verstärkt auf der Seite des Erwachsenen.

Die Kommunikation, die durch diese Impulse angestrebt werden soll, hat ihren Fokus auf den Gefühlen und Bedürfnissen vor allem des/der Heranwachsenden. Was jedoch nicht ausschließt, teilweise sogar notwendig macht, dass auch der Pädagoge seine Emotionen empathisch oder auch selbstempathisch reflektiert. Zur Formulierung solcher Phrasen empfiehlt sich ein von Marshall Rosenberg ausgearbeitetes, einfaches Schema (vgl. Rosenberg, M. 2009, S. 213)...

...für die Aussage: «Wenn ich ... sehe/höre, dann fühle/bin ich ..., weil ich ... brauche / weil mir ... wichtig ist.».

...für die Frage: «Wenn du ... siehst/hörst/tust, dann fühlst/bist du ..., weil du ... brauchst / weil dir ...wichtig ist? Bitte sag ob ich das richtig verstanden habe.».

Die „Lückentexte“ sollen es dem/der, im Regelfall nicht in GFK geschulten, Schüler/in erleichtern, Statements zu den für diese Methode zentralen, Gefühlen und Bedürfnissen machen, die er/sie in der Konfliktsituation hatte. Daher ist es wichtig, dass auch diese Muster in gedruckter Form zur Verfügung stehen.

Zur weiteren Unterstützung und als Anhaltspunkt dient die in Kapitel 8.4.3.2 dargestellte *Gefühle-Uhr*.

Um auf der *Symbolebene* zu bleiben (s. Kap. 7.2) sprechen beide Beteiligte „durch“ die Figuren. Zur visuellen Unterstützung kann dabei eine Sprechblase dienen, die der Figur angeheftet wird oder auf einem Ständer daneben gestellt wird, sobald sie etwas „sagt“. Es ist durchaus denkbar, dass im Verlauf des Spiels die *Symbolebene* während der Reflexions-Interaktionen zwischen den (real) Beteiligten verlassen wird. Dann sollte aber wiederum das Kind (oder der/die Jugendliche) damit beginnen, um die freiwillige Wahl auch hier bei ihm/ihr zu belassen.

Weiter gedacht: Durch die Unterbrechungen des Spiels entstehen wiederum einzelne Sequenzen, die eine erste Orientierung für die Analyse der Reflexionssituation bzw. die Auswertung (s. Kap. 9.2.2) des dabei entstandenen Skripts ermöglicht.

8.4.4.8 Die Nachbesprechung (Realebene)

Nach der Beendigung des Spiels wiederum durch den/die Schüler/in, was unbedingt einer Versicherung des Lehrers bedarf (z.B. «Wenn ich das richtig sehe, ist die Situation hier für dich zu Ende. Stimmt das?»), besteht abschließend die Möglichkeit für beide Beteiligte, Elemente des gerade Gespielten nochmals genauer zu fokussieren oder auch andere, in Gedanken während dessen entstandene Konstellationen und Alternativen anzusprechen. Beispielsweise ist an dieser Stelle ein Perspektivenwechsel denkbar, bei welchem die Szene bzw. Teile davon in umbesetzten Figurenrollen nochmals angespielt wird.

Voraussichtlich übernimmt auch in dieser Phase, zumindest anfangs, der Lehrer die Initiative, wobei hierfür Notizen im Verlauf der Spielphase durchaus hilfreich sein können. Natürlich gilt wieder das Prinzip der Freiwilligkeit für die Interaktion.

Generell ist auch die Nachbesprechung eine Phase der Klärung, nicht der Lösungsfindung, was jedoch keinesfalls ausschließt, dass Lösungen oder Lösungswege entstehen können – aber nicht müssen! Die spielerische Reflexion, wie sie hier ausgearbeitet und beschrieben ist, dient vielmehr der Entwicklung von Verstehen sowie daraus wiederum entstehenden Strategien und Handlungswegen hin zu einer individuellen Problemlöse-Kompetenz, womit sich der Kreis zu Marshall Rosenbergs Gewaltfreier Kommunikation (s. Kap. 2) aber auch zur personenzentrierten Spieltherapie und ihren „Erben“ (s. Kap. 7.1) wieder schließt.

8.4.4.9 Zusammenfassung der Phasen

Zum Abschluss dieses Kapitels werden nun noch einmal die eben beschriebenen Phasen der spielerischen Reflexion in einer Übersicht zusammengefasst, jeweils mit ihrer entsprechenden Bezeichnung auf den *Phasenkarten* (s. Kap. 8.4.4.2):

1) Eröffnung 2) Vorstellung und Besprechung eines möglichen Verlaufs	Eröffnung & Vorstellung des möglichen Verlaufs
	Besprechung des Verlaufs
3) Vereinbarung der Spielregeln	Die Spielregeln
4) Aufbau des Spielfeldes und Auswahl der Figuren	Aufbau des Spielfeldes & Auswahl der Figuren
5) Charakterisierung der Spielelemente	Was ist was? Wer ist wer? → Erklärungen zu Figuren und Gegenständen
6) Das Spiel	Das Spiel beginnt
7) Die Nachbesprechung	Was fiel uns auf?

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Am 02. Dezember 2011 erfolgte die erste Erprobung der Methode zur spielerischen Reflexion anhand der zuvor bereits analysierten Konfliktsituation mit Max (s. Kap. 4 & 5). Als Ort für dieses Gespräch wurde ein Besprechungsraum, der weder therapeutisch noch unterrichtlich „vorbelastet“ war und regulär für Kurvenvisiten²² und Teambesprechungen genutzt wird, ausgewählt.

9.1 Datenerhebung

Das Spiel selbst wurde von einer auf das Spielfeld gerichteten Videokamera aufgezeichnet. So hat, wie in Kapitel 8.3.2 beschrieben, der beteiligte Lehrer die Möglichkeit, sich ganz auf die Reflexionssituation zu konzentrieren, ohne dabei eine Dokumentation nebenbei führen zu müssen.

Von Max sind dabei lediglich die Hände zu sehen. Dieses Vorgehen stellt einen Kompromiss dar, die strengen Auflagen eines klinischen Kontexts zu erfüllen und dennoch zumindest stehendes Bildmaterial für die vorliegende Arbeit zu erhalten. Auf störendes Fotografieren im Verlauf kann so verzichtet werden.

Die dabei entstandenen Tonaufnahmen sind weitere Grundlage dieser Auswertung. Sie dürfen allerdings, da die Stimme eine eindeutige Identifikationsoption darstellt, das Klinikgelände nicht verlassen. Bei der Entlassung des Patienten muss der Videofilm vernichtet werden.²³

Für die methodische Auswertung dienten Auffälligkeiten und Unstimmigkeiten im Verlauf der praktischen Anwendung, ergänzt durch Kommentare von Max zum Material.

²² *Kurvenvisite, die:* [hier] wöchentliche Fallbesprechung aller Professionen einer Station, in welcher die wichtigsten Entwicklungen der dort behandelten Kinder und Jugendlichen zusammengetragen und erörtert werden.

²³ Anm.: Ich bitte um Verständnis, dass ich dieser Arbeit daher keine Tondokumente als Anhang beifügen kann.

9.2 Datenauswertung – Inhaltliche Auswertung

Um eine kontextuelle Anbindung nicht zu verlieren bleibt das komplette Transskript sozusagen als „Prüfprotokoll“ involviert und ist im Anhang zu dieser Arbeit auch abgedruckt.

9.2.1 Analyse des Verlaufs

In der Ablaufanalyse des Transskripts soll nun zuerst eine Art Plan, also eine inhaltliche Gliederung jener Textstellen, in denen Max spielerisch den Konflikt rekonstruiert. Diese sind in ihrem Verlauf von Bedeutung, um zu überprüfen, wie der Junge die Situation in ihrem Ablauf wahrgenommen hat und dementsprechend abschließend im Fazit dieser Arbeit Vergleiche zwischen Lehrersicht und Schülerperspektive ziehen zu können.

Dazu werden entsprechende Textstellen extrahiert, im Folgenden aufgelistet und, ähnlich einer Texterschließung im Deutschunterricht (Boslak, G. u.a. 2005, S. 246f), stichwortartig rekonstruiert.

Max radiert auf sei'm Blatt rum. Dann fragt ihn der Lehrer was los isch, ähm, und ob er ihm helfen kann. Der Max schreit „Nein“, hm, oder sagt „Nein“.

Und ähm der Lehrer schaut dann wieder in sein Buch aber beobachtet lieber den Max nebenher. Und dann radiert er noch heftiger der Max und so dass es a Loch im Papier gibt.

m-m. Dann schmeißt er den Radiergummi quer durchs Klassenzimmer (nimmt den playmobil®-Radierer und wirft ihn vom Tisch in Richtung Whiteboard) Bong! Dann sagt der Lehrer... isch erschrocken und sagt „Was soll des?“ Und der Max sagt „Gar nix. Der isch von alleine geflogen.“

Dann knüllt er auf einmal das Blatt Papier zusammen und schmeißt es dem Radiergummi hinterher weg. (nimmt das Papierstückchen, zerknüllt es und wirft es in Richtung des Radiergummis). Dann der Lehrer... phhhhhh, ähm...

Dann sagt der Lehrer „Jetzt mal im Ernst. Was soll des?!“ Max sagt „Gar nix.“

Und..

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Dann rennt Max zum Klassenzimmer raus (bewegt das playmobil®-Kind auf die Türe zu) und knallt die Türe auf. (kickt zeitgleich mit der Figur die Türe weg).

Eine Rekonstruktion in Stichworten sieht nun wie folgt aus:

Max radiert

- Lehrer fragt
- Max lehnt Hilfe ab
- Lehrer schaut ins Buch, beobachtet aber
- Max radiert heftiger
- Loch im Papier
- Max wirft den Radierer durch den Raum
- Lehrer erschrickt und fragt nach
- Max leugnet
- Max knüllt Papier und wirft es auch
- Kommentar/Kritik des Lehrers an Handlungen von Max
- Max leugnet
- Max rennt zum Zimmer heraus und knallt Türe zu
(kickt dabei mit Figur Kassettenhülle weg).

9.2.2 Analytische Auswertung

9.2.2.1 Zur Methodik der analytischen Auswertung

Neben inhaltlichen Erkenntnissen vor allem im psychologischen und therapeutischen Bedeutungsfeld eignet sich das Spiel, sofern es in Rollen oder Figuren abläuft, zudem als Methode zur Erhebung qualitativer Forschungsdaten (vgl. Stahlke, I. 2001, S. 112ff). Dabei kann „...das Forschungsthema [...] durch einen Konstruktionsbegriff gekennzeichnet sein, durch eine Theorie [...]. Das konkrete Rollenspielthema ist das, was der Teilnehmer als konkreten Inhalt erlebt.“ (Sader, M. zit. in Stahlke, I. 2001, S. 120). Im vorliegenden Fall wird das Spielthema durch die vorangegangene

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Konfliktsituation zwischen Lehrer und Schüler konkret und unkonstruiert vorgegeben. Der diesbezügliche Forschungsgegenstand bezieht sich hingegen auf die vom Lehrer durchgeführte Analyse jener Situation mit dem Ziel, dem dort konstruierten Perspektivenwechsel auf die Sicht des Schülers einen realen Abgleich gegenüber zu stellen.

Frage: Welche Gefühle und Bedürfnisse spielen aus der Sicht des Schülers tatsächlich mit in die Situation hinein bzw. welche nennt er im Zusammenhang damit?

Eben in diesem Ziel widerspricht die Durchführung des Spiels den Ansichten, die Iris Stahlke (2001) in ihrer Dissertation vertritt, indem sie sich gegen eine subjektive Realitätsnähe des Spielthemas ausspricht, um spontan auftretende Emotionalität zu vermeiden (vgl. ebd. S. 172). Gerade diese Emotionalität ist es jedoch, die im Kontext der vorliegenden Arbeit Erkenntnisse zu oben gestellter Frage ermöglichen soll.

In der Auswertung selbst findet erneut die Hermeneutik Anwendung. Allerdings wird dabei nicht das komplette Skript sequenziert und analysiert werden, sondern ausschließlich für den Untersuchungsbereich relevante Abschnitte (vgl. Mayring, P. 2002, S. 97f). Das vorrangige Kriterium, welches die selektierten Textteile dabei erfüllen müssen, stellt wiederum die oben genannte Frage dar, oder genauer: eine (mögliche) Antwort auf diese (vgl. ebd. S. 115f). Dennoch sollen bei der Betrachtung der so entstandenen Sequenzen neben den „offenen“ Antworten des Schülers auch jene zum Tragen kommen, die eventuell auf den ersten Blick nicht gleich erkennbar sind.

Wiederum müssen bei allen Überlegungen hierzu die Anteile des Lehrers als gegeben betrachtet werden, da er in diesem Fall Beteiligter und Auswertender ist.

Das komplette Transskript befindet sich zum Abgleich im Anhang dieser Arbeit.²⁴

²⁴ Anm.: Die angegebenen Zeilennummern dienen der besseren Orientierung im Transskript. Auszüge daraus in der Auswertung sind hingegen ohne Nummerierung abgedruckt.

9.2.2.2 Auswertung

Die Phase des Spiels beginnt in Zeile 20 des Transskripts.

MAX: (bleibt stehen und zeigt weiterhin mit dem Kugelschreiber auf das Feld während er erzählt) Max radirt auf sei'm Blatt rum. Dann fragt ihn der Lehrer was los isch, ähm, und ob er ihm helfen kann. Der Max schreit „Nein“, hm, oder sagt „Nein“.

Im Rahmen dieser ersten „Situationsbeschreibung“ von Max, in welcher er die Figuren und Materialien als Szenerie oder Diorama nützt, findet sich bereits eine Textstelle, die dem oben genannten Kriterium entspricht: «Der Max schreit „Nein“, hm, oder sagt „Nein“.»

Wörtlich betrachtet macht der Junge dabei eine Aussage, «schreit», und ergänzt diese im Anschluss um eine zweite, «sagt». Dem Kontext entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass beide «Nein» in Zusammenhang mit Emotionalität stehen, da ihnen in der Beschreibung zwei Dinge vorangehen: das Radieren und die Frage des Lehrers. Da Max hier aber keine konkrete Formulierung im Sinne «Mir geht es...» verwendet sind lediglich Thesen möglich. Der Schüler hat, so ein Ausgangspunkt, die Situation selbst erlebt. Daher besteht eine plausible These darin, dass er die erste Aussage «schreit» durch die zweite Aussage «sagt» sozusagen korrigiert, weil ihm die exakte Erinnerung an diesen Teil der Situation und seinen Gefühlszustand im Zusammenhang damit fehlt. Die impliziert jedoch zumindest den Gedanken der Möglichkeit des Schreiens, den Max in einer solchen Situation hat.

Eine andere, ebenfalls denkbare Überlegung an dieser Stelle bezieht sich auf eine durchaus vorhandene Erinnerung des Jugendlichen an seine emotionale Verfassung in diesem Zusammenhang: ihm war zum Schreien zu Mute. Er versucht dies aber erneut abzumildern und korrigiert deshalb seine Aussage. Hierbei ist der Umstand, dass der Lehrer sowohl am Konflikt als auch in der Reflexion Bestandteil des Geschehens ist, maßgeblich. Hier wäre ein Beweggrund beispielsweise im Erhalt des gerade aktuellen, positiven Beziehungsklimas zu sehen.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Eine **zweite, deutlich längere Sequenz** beginnt in Zeile 33:

L: Gut. Meine Frage jetzt, und da kommt die Gefühle-Uhr ins Spiel: Wie geht's dem Max dabei?

MAX nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt. [27 sek.] Dann stellt er etwas ein.

M: deprimiert.

L: Max ist deprimiert?

M: Ja.

L: Ok. Warum?

M: Hmm. Koi Ahnung. Irgendwas beschäftigt ihn. Was er nicht lösen kann. Und deshalb radiert auch sein Blatt.

L: Meinst du die Aufgabe?

M: Ja.

L: Also, weil er mit der Aufgabe nicht klar kommt. Deswegen isch er deprimiert. Versteh' ich des richtig?

M: Genau.



Abb. 17:
L unterbricht das Spiel mit dem Ball, um eine Reflexionsfrage zu stellen.

Die Frage des Lehrers nach dem Befinden von Max in diesem Zusammenhang erfordert von diesem nun eine konkrete Aussage. Er verwendet dafür die Gefühle-Uhr als methodisches Hilfsmittel. Dabei fällt auf, dass Max nahezu eine halbe Minute überlegt, oder genauer gesagt: nach außen den Anschein erweckt, er würde überlegen. Überprüfen lässt sich das objektiv betrachtet nicht. An diesem Punkt ist eine Option, ähnlich der zuvor schon angedachten Variante, das Wiederherholen bzw. Sich-erinnern an den Gefühlszustand in dieser Situation. Das bedeutet, Max benötigt hierfür etwas Zeit.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Eine zweite, auch an obige These anknüpfende Überlegung geht dahin, dass der Junge sich an seine Emotionen zwar erinnert, sich aber unschlüssig ist, ob und wie er sie ausdrücken soll.

Und drittens ist ebenso plausibel, und darf daher nicht vergessen werden, die methodische Komponente: Max verwendet die Gefühle-Uhr zum ersten Mal²⁵ und muss sich daher erst einmal orientieren.

Im Anschluss gibt der Schüler dann eine konkrete Antwort auf die Frage des Lehrers, aber auch übertragen auf die Fragestellung dieser Auswertung: «Deprimiert.» (Z. 36).



Abb. 18:
L reicht M die
Gefühle-Uhr

Trotz der Verortung der Reflexion in der Klinikschule einer Kinder- und Jugendpsychiatrie gilt hier als gegeben, dass sich das Wort *deprimiert* nicht auf das Krankheitsbild der Depressiven Episode (vgl. ICD-10-GM 2011, S. 190, F32.-) bezieht, sondern vielmehr einer „alltäglichen“ Verwendung des Adjektivs entspricht.

Etwas weiter im Skript macht Max dann auch eine Aussage seine Bedürfnisse in der Konfliktsituation betreffend. Auf die Frage des Lehrers, warum Max deprimiert sei, antwortet dieser: « Hmm. Koi Ahnung. Irgendwas beschäftigt ihn. Was er nicht lösen kann. Und deshalb radiert auch sein Blatt.» (Z. 40). Gleich die beiden kurzen Termini zu Beginn der Antwort legen die These

²⁵ Anm.: dieser Fakt ist gegeben, da ich die Gefühle-Uhr im Rahmen dieser Arbeit entwickelt und zuvor auch nicht eingesetzt habe.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

nahe, dass der Junge mit der nun ja noch einen Schritt tiefer gehenden Frage des Lehrers nach dem Grund für die Emotion im ersten Moment etwas überfordert oder von ihr etwas verunsichert ist. «Koi Ahnung.» kann dann nicht wörtlich verstanden werden, sondern als Floskel, wie sie von Schülerinnen und Schülern im Unterricht hin und wieder angewandt wird, um Zeit zu gewinnen, aber auch um eine unangenehme Situation abzuwenden. Dazu passt das «Hmm.» als Laut des Nachdenkens und Überlegens. Dass Max tatsächlich ja doch Ahnung hat zeigt der nahtlose Übergang, in dem dann eine Erklärung folgt. Zuerst verläuft diese noch sehr vage und allgemein gehalten: Max beschäftigt etwas. Bereits im nächsten Satz wird er konkreter und umschreibt damit zugleich ein Bedürfnis, nämlich „etwas lösen wollen“.

Im abschließenden Satz beschreibt er nochmals den Zusammenhang, also die Einbettung seiner Aussagen im Kontext. Auffallend ist, dass der Schüler trotz einer zunehmenden Konkretisierung seiner Äußerungen hinsichtlich seiner Bedürfnisse eine Benennung des „Problems“ nicht vornimmt. Auch hier können demnach wiederum beide, im ersten Abschnitt aufgestellten Thesen zutreffen: zum einen besteht die Option einer nur bedingt vorhandenen Erinnerung, zum anderen die der Vermeidung des Ansprechens einer Problematik.

In der nun folgenden Frage des Lehrers erhält Max ein Angebot der Konkretisierung: «Meinst du die Aufgabe?». In Bezug auf die vorliegende Auswertung kann (muss?) dies durchaus [Anm.: selbstkritisch betrachtet] als mögliche Fehlerquelle betrachtet werden. Durch die Bejahung des Angebotenen kann der Junge im Fall von These 2 nun ein Problem benennen, ohne dies jedoch selbst „aufgemacht“ zu haben. Betrachtet aus der Sicht der ersten These allerdings ist es durchaus plausibel zu vermuten, dass Konkretisierung des Lehrers dem Schüler als Form der Erinnerungshilfe nützte. In jedem Fall kann an dieser Stelle keine der beiden Thesen ausgeschlossen oder aber als *wahrscheinlicher* eingestuft werden.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Ab Zeile 53 verläuft dann **eine dritte Sequenz**, die den Kriterien entspricht:

LEHRER legt erneut den Ball aufs Spielfeld.

L: Der Radiergummi fliegt quer durch den Raum. Richtig?

M nickt.

L reicht ihm die Gefühle-Uhr.

M nimmt die Gefühle-Uhr und denkt nach [6 sek.].

M stellt etwas ein und legt die Gefühle-Uhr ab: Voller Hass. [2 sek] Auf den Radiergummi und des Arbeitsblatt.



Abb. 19:
M (Hand rechts)
wirft den Radierer
durch das
Klassenzimmer.

Nachdem sich der Lehrer an dieser Stelle erst einmal rückversichert hat, ob die Beschreibung des durch den Raum fliegenden Radierers bei ihm so richtig angekommen ist, fordert er Max wiederum auf hierzu eine emotionale Aussage zu machen, indem er dem Jungen die Gefühle-Uhr sozusagen als Impuls übergibt.

Max kommt dieser Aufforderung auch nach.

Auffällig ist, dass er dieses Mal deutlich weniger Zeit benötigt (Z. 57) bis er auf der Uhr etwas einstellt. Ein Umstand, welcher die zuvor angedachte Option einer ersten Orientierung im Umgang mit dem Medium bei der vorhergehenden Sequenz in ihrer Plausibilität unterstützt, und die beiden anderen These eher zurückstellt.

Der Schüler visualisiert und verbalisiert dann das Gefühl: «Voller Hass.» (Z. 58). Im Angesicht dessen, dass die Gefühle-Uhr zwischen *deprimiert* und *voller Hass* zahlreiche „Zwischenstufen“ oder Facetten ermöglicht, liegt hier ein offenkundiger und hoher emotionaler Anstieg vor. Eine mögliche Erklärung kann sich auf das Wutverhalten von Max beziehen, worauf im

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Moment jedoch nicht weiter eingegangen werden soll, da dafür ein Abgleich mit der Symptomatik des Krankheitsbildes von Nöten ist, wofür wiederum im Fazit dieser Arbeit Raum bleibt.

Einer genaueren Betrachtung bedarf dahingegen bereits an dieser Stelle die anschließende Aussage des Jungen, «Auf den Radiergummi und des Arbeitsblatt.», nach einer erneuten kurzen Pause von zwei Sekunden (Z. 58). Er gibt damit dem Lehrer eine Auskunft, worauf sich das Gefühl bezieht bzw. wodurch es entsteht. Eine prinzipiell logische Folgeaussage, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf bezieht, dass der Lehrer ihn in der Sequenz, in welcher die Gefühle-Uhr zuvor eingesetzt wurde, direkt im Anschluss nach einem Grund für das Gefühl offen gefragt hatte. Die zeitliche Unterbrechung von zwei Sekunden kann nun eben in diesem kurzen Moment des Erinnerns begründet sein, z.B. «Beim vorigen Mal hat er mich gleich gefragt, warum Max so fühlt. Also sage ich es ihm dieses Mal einfach.» Es ist jedoch ebenso plausibel, die These 2 vom Anfang dieser Analyse nochmals herzuholen: Max versucht eine getätigte Aussage abzumildern, da der Lehrer sowohl im Konflikt, als auch in der Reflexion anwesend ist. Stichwort: Beziehungsebene.



Abb. 20:
M (Hand rechts)
wirft ein Stück
Papier durch das
Klassenzimmer

Dem Kriterium nicht entsprechend, aber **für die inzwischen entstandenen beiden Hauptthesen dennoch relevant**, ist der Inhalte des in Zeile 65 beginnenden Textbereichs:

M: [...] Dann der Lehrer... phhhhhh, ähm... [3 sek]

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

L: (zeigt auf den Ball) Wenn du Zeit zum Nachdenken brauchsch könn' mer auch einfach kurz unterbrechen.

M legt den Ball auf Spielfeld. Er überlegt [5 sek]. M nimmt den Ball wieder vom Spielfeld und legt ihn daneben ab.

M: Dann sagt der Lehrer „Jetzt mal im Ernst. Was soll des?!“ Max sagt „Gar nix.“ Und..

Max bricht einen Satz ab, in dem er gerade eine Aussage oder Handlung des Lehrers beschreibt. Er nimmt dann auch ein Angebot des Pädagogen auf der Realebene insofern an, dass er die Reflexion mittels des Balls für fünf Sekunden unterbricht (Z. 68). Es hat dabei zumindest den Anschein, als würde der Schüler überlegen, bevor er sich dann erneut auf die Symbolebene zurückbegibt (Z. 70) und die begonnene Beschreibung weiterführt.



Abb. 21:
M unterbricht
das Spiel mit
dem Ball

Auf den ersten Blick entspricht diese Szene der These 1, also der Annahme, Max benötigt hin und wieder kurze zeitliche Episoden, um den Ablauf der Konfliktsituation im Kopf zu rekonstruieren.

Doch im Hinblick auf die Beachtung der Stelle im Satz, an welcher der Junge seine Aussage abbricht (Z. 65), rückt ebenso gut These 2 in die Auswahl des Plausiblen. Max stoppt bzw. stockt nämlich gerade dann, wenn er, wie gesagt, etwas beschreiben möchte, was der Lehrer gesagt oder getan hat. Etwas, das, wie im weiteren Verlauf ersichtlich (Z. 70), durchaus kritisch an den Schüler gerichtet verstanden werden kann, und dessen Formulierung aus Sicht des Jungen, begründet in These 2, eventuell wohl überlegt sein sollte.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Im Anschluss an diese Textstelle folgt ab Zeile 74 wiederum eine **Sequenz (4)** mit Inhalten zu der als Kriterium angelegten Fragestellung:

L: Ähm, genau. Wie geht's denn dem Lehrer? Was glaubsch?

M: Kann ich des auch auf der Uhr machen?

L: Gern. Gern.

M: Ähh. (nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt [5 sek])

M: (stellt etwas ein und legt die Gefühle-Uhr auf den Tisch) Der isch bissle ärgerlich. Nich viel. Aber n bisschen.

L: Warum?

M: Weil Max nich sagt was los isch. Und weil er die Sachen durch den Raum schmeißt.

In diesem Fall handelt es sich jedoch nicht um Gefühle des Jugendlichen, sondern um jene des Lehrers. Das bedeutet aber auch, dass Max dabei tatsächlich „glauben“ oder besser gesagt interpretieren muss, da er diese nicht wissen kann. Er nützt dafür von sich aus das Medium Gefühle-Uhr. Wiederum stellt er nach fünf Sekunden (Z. 77) den Zeiger auf eine Emotion, was wiederum der bereits in der dritten Sequenz getroffenen Annahme, einer Orientierung bei der Erstnutzung des Mediums ganz zu Anfang, entspricht.



Abb. 22:
«Wie geht's dem
Lehrer?»

An der aktuellen Stelle verbalisiert Max das eingestellte Gefühl allerdings nicht unkommentiert wie bei den beiden vorhergehenden Malen (Z. 36 & 58). Er liefert geradezu eine erklärende Umschreibung dazu: «Der isch bissle ärgerlich. Nich viel. Aber n bisschen.» (Z. 78). Weshalb tut er das? Eine mögliche Antwort darauf bietet wiederum die These 2, sprich die Absicht des Schülers, Aussagen, welche den Lehrer und/oder dessen Emotionalität betreffen zu mildern, um ein positives Beziehungsklima konstant zu halten.

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Den Grund für das Verärgert-seins des Pädagogen sieht Max auch im weiteren Verlauf (Z. 81) eher beim Schüler («Weil Max...» und «...weil er...»). Im Hinblick auf die Methode der Gewaltfreien Kommunikation sind ein Bedürfnis nach Klarheit und eines nach Ordnung durchaus herauszulesen. Natürlich drängt sich auch hier die These 2 unmittelbar in die Gedanken.

Doch gilt es gerade an einer solchen, vermeintlich eindeutigen Stelle nochmals genauer zu analysieren, was zu einer Erweiterung der These führt: Mildert Max Aussagen oder Handlungen des Lehrers im Gespräch tatsächlich daher ab, weil er ein positives Beziehungsklima aufrechterhalten möchte, oder handelt es sich dabei sogar um eine Form von Selbstschutz aufgrund in der Vergangenheit häufiger erlebter Schuldzuweisungen gegen ihn selbst in solchen Konfliktsituationen? Die „bedingungslose“ Übernahme der Verantwortung für die Verärgerung des Lehrers kann dafür ein Anzeichen sein.



Abb. 23: M (Hand vorne) „kickt“ die Tür (symbolisch: Kassettenhülle) weg

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Nachdem Max die **Situation spielerisch abgeschlossen** hat folgt ein längerer Dialog zwischen dem Lehrer und ihm auf der *Realebene* (Z. 92 bis 123). Dieser beinhaltet gleich mehrere, dem Kriterium entsprechende Textstellen. Aufgrund der Übersichtlichkeit und der enthaltenen Perspektivenwechsel in diesem Abschnitt werden dafür unterschiedliche Sequenzen angelegt.

Die anschließende **fünfte Sequenz** beginnt in Zeile 93 und umfasst Aussagen zu Gefühlen und Bedürfnissen des Schülers:

L: [...] Ja, wie geht's dem Max nachdem er draußen isch?

M: Hmmm. Noch schlechter als vorher auf alle Fälle.

L: Ok. Vorher war er voller Hass. Was wäre da die nächste Steigerung?

M: (nimmt die Gefühle-Uhr) Voller Abscheu... Naja, des klingt aber komisch. (überlegt [6 sek]) Durcheinander isch er auf alle Fälle noch... (überlegt [7 sek]) Phhh, des isch schwierig.

L: Gibt's nix anderes mehr? Also, er isch durcheinander. Er isch voller Hass...

M: (dazwischen) Und verärgert auch.

L: Er isch verärgert... Ähm, weswegen?

M: Weil er die Aufgabe, also des Blatt nich lösen konnte.

Auf die Frage nach dem Gefühlszustand gibt der Junge nun nicht gleich eine Emotionsbeschreibung an, sondern eine Entwicklung («Noch schlechter als vorher auf alle Fälle.»). Auf Nachfragen des Lehrers hin erfolgt anschließend der Versuch, diese Entwicklung in Worte zu fassen. Dabei kommt es wieder zu zwei zeitlichen Unterbrechungen (Z. 97), die hier durchaus als Zeit des Nachdenkens gewertet werden können. Auch die verbalen Kommentierungen der einzelnen Gefühlswörter (z.B. «Naja, des klingt aber komisch.»), sowie das Zwischenfazit «Phhh, des isch schwierig.» machen die Option des intensiven Überlegens sehr wahrscheinlich. Im Endeffekt findet der Schüler offenbar keine eindeutige Formulierung für die Entwicklung. Dafür treten drei Emotionsbegriffe zu Tage, die stehen bleiben und nicht wieder verworfen werden: *durcheinander*, *voller Hass* und *verärgert*. Interpretativ gesehen hat Max die Steigerung seiner Emotionalität zwar nicht mit Worten, jedoch handelnd bereits im Vorfeld dieser Sequenz ausgedrückt. In Zeile 87 bewegt er die Spielfigur des Schülers auf der Symbolebene so,

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

dass die als Tür dienende Kassettenhülle mit den Füßen der Figur umgeworfen wird (s. Abb. 23).

Am Ende der Sequenz gibt Max, nach der Ursache für diese Gefühle gefragt, augenscheinlich erneut lediglich auf sich bezogene Gründe an (Z. 102). Dennoch kann der Satz auch darüber hinaus als versteckte Kritik am Lehrer gedeutet werden, da dieser ihm ja die Aufgabe gestellt hat, welche er dann nicht lösen konnte, und sich deshalb darüber ärgern musste. Bezogen auf die Kernthesen dieser Analyse kristallisiert sich erneut eine Passung zu These 2 heraus, und zwar in beiden Varianten, d.h. die Vorsicht von Max in der Formulierung seiner Aussagen zugunsten des Beziehungsklimas ebenso wie die gleiche Vorsicht aufgrund von Vorerfahrungen mit Schuldzuweisungen und dem Schutz davor.

Die nun folgende **sechste Sequenz** ab Zeile 105 bezieht sich nach wie vor auf die Situation nach dem Zuschlagen der Tür, also dem Ende des Spiels, allerdings aus der Perspektive des Lehrers:

L: Ok. Wie geht's wohl dem Lehrer?

M: Der, äh, der würde ihm am liebsten hinterherrennen wahrscheinlich. Gucken was der macht. Dass er kein Blödsinn macht oder so.

L: Wie geht's ihm vom Gefühl her? Was meinsch?

M: Ähh, der isch... (nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt [7 sek]) Der isch frustriert. (legt die Gefühle-Uhr zur Seite, ohne etwas einzustellen)

L: Frustriert?

M: m-m.

L: Warum?

M: Weil er nich weiß was los isch. Also immer noch nich'.

In seiner ersten Aussage umschreibt der Junge zu Beginn kein Gefühl, sondern eher ein Bedürfnis (eventuell ebenfalls nach Klarheit), welches der Lehrer seiner Meinung nach hat (Z. 106). Dabei stellt er allerdings schon im zweiten Satz wiederum einen Bezug zu seinem eigenen Handeln als Ursache dafür her. Der Pädagoge möchte seiner Meinung nach «Gucken was der macht. Dass er kein Blödsinn macht oder so.».

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Diese eindimensionale Sicht von Max setzt sich auch im anschließenden Verlauf dieser Sequenz fort, indem er dem Lehrer das Gefühl *frustriert* zuweist (Z. 109) und dieses erneut mit einer ursächlichen Unklarheit über das Verhalten des Schülers (Z. 114) in Verbindung bringt, was aus der Textstelle «Also immer noch nich'.» plausibel rückschließbar ist. Die Nutzung der Gefühle-Uhr sozusagen als „Spickzettel“ für Gefühlsbegriffe, darauf lässt der Umstand schließen, dass er nichts auf der Uhr einstellt (Z. 110), und die darauf zur Auswahl stehenden Begriffe wie zornig, sauer, ärgerlich, stinkig, usw. lassen *frustriert* wiederum eher mild erscheinen. Ein Gesamtbild, welches erneut der zweiten Variante der These 2 entspricht, so dass die Überlegung, diese zu einer eigenen Kernthese zu machen naheliegt: Max mildert in seinen Beschreibungen und Angaben die Aussagen und Handlungen des Lehrers zum Schutz von sich selbst, weil er (eventuell in der Vergangenheit begründet) davon ausgeht, dass die Ursachen eines Konflikts ihm zugeschrieben werden (These 3).

Die abschließende, **siebte Sequenz** beginnt in Zeile 117 und ist gezielt vom Lehrer initiiert, um etwas mehr über die Beziehung der beiden Figuren *Lehrer* und *Max* zu erfahren:

L: Kann das Rausrennen von Max auch mit denen beiden etwas zu tun haben? (zeigt mit jeweils einem Finger auf playmobil®-Lehrer und –Schüler)

M: Nnnja. Der Lehrer kann ihm auf die Nerven geh'n weil er ihn gefragt hat. Ähm, und ihn noch n' bissle angemotzt hat wenn er die Sachen durch den Raum schießt.



Abb. 24:
L visualisiert
seine Frage

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

Der Lehrer nennt dabei in seiner Frage an den Jungen kein Gefühl, sondern bezieht sich auf die Handlung von Max, das Rausrennen.

Das anfängliche «Nnnja.» in der Antwort des Schülers kann dabei als erneutes Zögern, also wiederum in Richtung der These 2 oder auch These 3 gedeutet werden. Dann allerdings vollzieht Max einen zuvor nicht getanen Wechsel der Sichtweise: er findet nun, obwohl der Pädagoge nicht gezielt danach gefragt hat, nun ebenso ursächliche Anteile an der Reaktion des Jugendlichen beim Lehrer. Er macht dies wiederum vorsichtig, wofür Termini wie «Der Lehrer kann ihm auf die Nerven geh'n [...]» oder «[...] n' bissle angemotzt [...]» als Anzeichen gelten können. Zudem scheint sich der Junge mit der Aussage nicht ganz sicher oder sogar wohl zu fühlen, was das *ähm* am Anfang des zweiten Satzes andeutet.

Max mildert also erneut seine Aussagen und ist dabei eher vorsichtig, nimmt aber nun nicht mehr die „Schuld“ auf sich, entsprechend These 3, sondern gibt einen Teil davon an den Lehrer ab, was im Gesamten ziemlich deutlich These 2 unterstreicht, sprich: Milderung zum Erhalt eine Beziehungsklimas.

9.2.2.3 Zusammenfassung der Thesen

Zusammengefasst ergeben sich aus der vertikalen Analyse der spielerischen Reflexion drei Kernthesen, die sich auch in Form eines „Roten Fadens“ durch das Skript durchziehen:

- These 1: Max kann sich an manche Gegebenheiten und Abläufe der Konfliktsituation nicht mehr genau erinnern und benötigt daher an manchen Stellen Zeit zum Überlegen.
- These 2: Max und der Lehrer sind beide sowohl an der Konfliktsituation, als auch an der Reflexion beteiligt. Max ist daher vorsichtig mit seinen Aussagen und mildert diese auch zum Teil, aller Wahrscheinlichkeit zum Erhalt des momentan positiven Beziehungsklimas.
- These 3: Die Milderungen in den Aussagen des Jungen sind als Schutzfunktion zu sehen und haben ihre Ursache in der Übernahme von „Schuld“, vermutlich aufgrund diesbezüglicher Vorerfahrungen.
- Generell gibt Max als Ursache für seine emotionalen Reaktionen die Aufgabe oder besser gesagt das Nicht-lösen-können derselben an.

Alle drei Thesen finden an unterschiedlichen Orten im Skript Anwendung, und zugleich kann keine der drei Varianten wirklich widerlegt werden.

9.3 Methodische Auswertung

- (1) die *Phasenkarten* sind ursprünglich nicht laminiert, um so eine materielle Ähnlichkeit zwischen den vorgedruckten und den hinzukommenden selbst geschriebenen zu haben (s. Kap. 8.4.4.2). Dadurch wiesen die Karten allerdings bereits durch den Transport deutliche Gebrauchsspuren auf, was sie „alt“ aussehen ließ.
- (2) Beim Aufbau des *Spielfeldes* stellte sich eine Bodenplatte als sehr eng, zwei Platten zusammen jedoch als zu weitläufig heraus.
- (3) Ebenfalls beim Aufbau des *Spielfeldes* vermisste Max eine Türe, da er diese im Konflikt ja zugeschlagen hatte.
- (4) Max bemängelte bei der Figurenauswahl das Nichtvorhandensein eines grünen playmobil®-Männchens, da Grün seine Lieblingsfarbe sei. Wobei an dieser Stelle zwei methodische Fragestellungen entstehen: wird versucht, das Farbspektrum der Figuren so zu fächern, dass die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, ihre Lieblingsfarbe als Kriterium anzusetzen? Oder soll gerade dies ausgeschlossen werden, um Entscheidungen auf einer anderen, überlegteren Ebene zu fordern. Für Zweites müsste dann bereits im Vorfeld die Lieblingsfarbe des Kindes (oder des/der Jugendlichen) geklärt und entsprechende Figuren sogar entfernt werden.
- (5) Im Zubehör des playmobil®-Klassenzimmers fehlen kleine Papierblätter oder Hefte.
- (6) Max „spielt“ in Form eines Erzählers, d.h. er steht über dem Geschehen, erzählt eine Geschichte und bewegt dazu die Figuren und Gegenstände. Dementsprechend fanden die Reflexionsphasen während des Spiels nicht, wie angenommen, auf der *Symbolebene* statt, sondern verlagerten sich von Beginn an auf die *Realebene*. Aufgrund dieser Perspektive kamen auch die Sprechblasen nicht zum Einsatz. Bei den Überlegungen zur Methodik der spielerischen Reflexion war ein anderer Ansatzpunkt Grundlage: das direkte Spiel, also die unmittelbare Interaktion von Figur zu Figur. Dies bedeutet keineswegs, dass ein Spiel auf dem von Max gewählten Weg weniger ergiebig sein muss. Vielmehr stellt diese Form

9. Auswertung der spielerischen Reflexion

eine Variante dar, die eventuell mit der Persönlichkeit des Kindes (oder des/der Jugendlichen) bzw. mit seinem/ihrer Alter zusammenhängt. Hier können weitere Reflexionssituationen an anderer Stelle sicherlich mehr Aufschluss geben.



Abb. 25:
Max unterstützt seine
Beschreibung durch das
Zeigen mit einem
Kugelschreiber

- (7) Die Einführung der auf Karten vordruckten Reflexionsfragen und – aussagen waren für Max nicht nur nicht hilfreich, sondern sogar verwirrend. Daher wurden diese Elemente im Verlauf des Spiels frei formuliert. Zum Umgang mit den Karten ist vermutlich eine vorhergehende Episode zur Gewaltfreien Kommunikation im Unterricht erforderlich, so dass der/die Schüler/in nicht in der Reflexionssituation zum ersten Mal damit in Berührung kommt.
- (8) Die Impulse zu den Reflexionsphasen lagen ausschließlich beim Lehrer. Erwartet war diesbezüglich zwar tatsächlich ein ungleiches Verhältnis mit dem Schwerpunkt auf der Pädagogenseite, jedoch keine Ausschließlichkeit. Hier muss bei einer Weiterentwicklung mit Sicherheit die Frage nach einer stärkeren Beteiligungsmöglichkeit des/der Heranwachsenden gestellt werden, was allerdings auch in diesem Punkt weitere Erfahrungen mit der Methodik bei verschiedenen Beteiligten und auch mit gleichen Beteiligten voraussetzt.

10. Fazit

Nachdem nun die beiden praktischen Elemente dieser Arbeit, die Analyse der Konfliktsituation durch den Lehrer und die spielerische Reflexion mit anschließender Auswertung, erfolgt sind, ist abschließend eine Zusammenführung der daraus gewonnenen Ergebnisse in Form eines Vergleichs interessant. Dies soll in den folgenden Absätzen geschehen.

Bereits bei der ersten Betrachtung fällt auf, dass die Darstellungen der Situation bzw. die Erinnerung an dieselbe in den Schilderungen des Lehrers im Rahmen der Situationsanalyse (s. Kap. 5) sowie von Max im Verlauf der Spiel-Phase während der Reflexion (s. Kap. 9.2.1) im Wesentlichen identisch sind. Beide Beteiligten, davon kann daher ausgegangen werden, haben den Konflikt in seiner Abfolge gleich wahrgenommen. Ein Umstand, der eine Gegenüberstellung inhaltlicher Ergebnisse erleichtert, da der Kontext, also die Situation, aus welchem heraus diese analysiert wurden, als gegeben betrachtet werden kann.

Von vorne herein fest stand auch, dass nicht zu jedem der vom Lehrer in seiner ersten, sehr umfassenden und „engen“ Analyse herausgefundenen Gefühle und Bedürfnisse eine entsprechende Erkenntnis aus den Äußerungen von Max heraus entstehen wird. So sollen im Folgenden als ein erster Schritt eben jene Stellen der beiden Teile in direkten Vergleich zueinander gestellt werden, an denen dies möglich erscheint, während ein zweiter Schritt die bei der Auswertung der spielerischen Reflexion erarbeiteten Thesen in Relation zur Analyse des Pädagogen zu bringen.

Die erste eindeutige Sequenz bietet sich hier unmittelbar nachdem Max ein Loch in das Papier radiert hat: der Junge stellt in der Reflexion als eigenen Gefühlszustand das Wort *deprimiert* auf der Gefühle-Uhr ein (s. S. 96), während der Lehrer in seiner Analyse *wütend / zornig* oder auch *enttäuscht* als ursächliche Emotionen annimmt (s. S. 43). Bei der Frage nach dem Warum, also nach dahinter stehenden Bedürfnissen, herrscht wiederum in

10. Fazit


gewisser Weise Einigkeit. So vermutet der Lehrer in einer These die Ursache in der Aufgabe und deren nicht zur Zufriedenheit reichenden Lösung, worauf sich auch Max in der Reflexion bezieht. Allerdings denken beide zusätzlich offenbar noch in eine andere Richtung: der Pädagoge durch die These von Enttäuschung und Empathie-Bedürfnis und der Jugendliche deutet dies in Form einer Aussage («Irgendwas beschäftigt ihn.») an.

Die nächste Option der Gegenüberstellung findet sich nach dem „Flug“ des Radiergummis in der Konfliktsituation: hier gibt Max in der Reflexion auf die Frage des Lehrers nach dem Gefühlszustand der Schüler-Figur *voller Hass* als Begriff an (s. S. 99). Vor dem direkten Abgleich mit der Einschätzung des Lehrers drängt sich an dieser Stelle eine andere Feststellung fast schon auf. Die Emotionen des Jungen machen, und das nach eigenen Angaben, einen enormen „Sprung“ von deprimiert direkt hin zu voller Hass. Die in den 63-Thesen (s. Kap. 5.2) immer wieder beschriebene Angst-Aggression-Korrelation des Krankheitsbildes und damit verbundene, für den Patienten kaum kontrollierbare Emotionsspitzen können eine plausible Erklärung für diesen „Sprung“ darstellen. Mit der Interpretation *wütend* und *zornig* kommt die Analyse des Pädagogen (s. S. 47) der Aussage von Max bereits nahe, erreicht aber noch nicht deren Intensivität. Übereinstimmung gibt es allerdings erneut in Bezug auf die Beweggründe, wobei der Heranwachsende angibt, das Gefühl beziehe sich auf die Aufgabe, was auch der Lehrer als eine These an der entsprechenden Stelle aufstellt. Anhaltspunkte für die zweite These des Erwachsenen liefert Max nicht.

Eine dritte Ansatzmöglichkeit, dieses Mal im Hinblick auf Max Einschätzung der Gefühle des Lehrers, folgt im Anschluss an das Werfen des Arbeitsblatts. Der Lehrer gibt hierfür in seiner Analyse als vorherrschende Gefühle bei sich selbst *Motivation* und *Zuversicht* an (s. S. 53). Allerdings hat er dabei seine Reaktion auf das Papierwerfen im Fokus («Ok. Jetzt mal im Ernst. Was ist los mit dir?»). Um einen genaueren Anhaltspunkt zu erhalten ist es daher notwendig, den emotionalen Zustand des Erwachsenen unmittelbar vor der Aktion des Schülers mit einzubeziehen, den er mit *ruhig* aber *hilflos / ratlos* und auch *verdrossen* beschreibt. Max hingegen hat dies in seinen

10. Fazit

Erinnerungen offenbar anders gespeichert. Er schreibt dem Pädagogen hier das Gefühl *ärgerlich* zu (s. S. 102). Im Hintergrund sieht der Lehrer in den beiden Sequenzen seiner Analyse eine ganze Reihe von Bedürfnissen: Ruhe, Ordnung, Stabilität, Professionalität, Kompetenz, Bereicherung des Schülers, Harmonie, Kommunikation. Dabei decken sich zumindest die ersten drei mit der Ursachenbegründung des Jungen in der spielerischen Reflexion, wo er auf die Frage nach dem Warum Formulierungen verwendet wie «[...] nicht weiß, was los ist.» und «[...] Sachen durch den Raum schmeißt.», was wiederum durchaus Bezug hat zu den Bedürfnissen der Lehrkraft. Die weitere Reihe jener Bedürfnisse stimmt hingegen mit dieser Wahrnehmung des Jugendlichen nicht überein.

Eine Gegenüberstellung in zweierlei Hinsicht bietet der Schluss der Konfliktsituation, also der Zeitpunkt, an dem Max unter Zuschlagen der Klassenzimmertüre den Raum verlässt. Auf die Frage nach dem Befinden der Schüler-Figur in diesem Moment sucht der Junge auf der Gefühle-Uhr erst nach einer weiteren Steigerung zu *voller Hass* und nennt dann mehrere Gefühle: voller Abscheu (verwirft er wieder), durcheinander, verärgert (s. S. 104). Der Lehrer verbleibt in seiner Analyse weiterhin bei der Emotion *wütend* (s. S. 55), was deutlich milder einzustufen ist. Anders jedoch in der -These: hier sind tatsächlich Parallelen zu erkennen zwischen der angenommenen gestiegenen Stufe der Eskalation und dem Umstand, dass Max in der Reflexion den Versuch unternimmt, seine nochmals gesteigerte Emotionalität in Worte zu fassen. Ursächlich sieht der Heranwachsende an dieser Stelle die Aufgabe, d.h. sein unerfülltes Bedürfnis diese zu lösen. Der Pädagoge hingegen interpretiert Bedürfnisse nach Empathie und Integrität, die, weil sie nicht erfüllt sind, zu dem vorliegenden Gefühlsausbruch führen. Er bewegt sich demnach ursächlich auf der sozialen Ebene der beiden Beteiligten.

Die Frage nach dem Gefühlszustand des Lehrers eröffnet die zweite Vergleichsoption im Rahmen dieser Situation. Er selbst benennt in der Situationsanalyse *traurig* und *niedergeschlagen* als Umschreibungen des eigenen Befindens (s. S. 55). Offensichtlich erscheint auch dem Schüler eine solche Reaktion als durchaus plausibel, da er auf Nachfragen den Begriff *frustriert* für das Befinden des Pädagogen angibt (s. S. 105), und das, was

10. Fazit

diese Situation noch interessanter macht, ohne diese Emotion wahrgenommen zu haben, da er in diesem Moment das Zimmer schon verlassen hatte. Eine Erklärung kann dabei eventuell im Abgleich der Angaben zu den Bedürfnissen in Reflexion und Analyse ermöglichen. Hier gibt der Lehrer als Grund für seine Traurigkeit ein unerfülltes Bedürfnis nach Kommunikation und nach Professionalität an. Max umschreibt mit «Weil er nicht weiß was los isch.» durchaus ähnliche Ursachen.

In der Phase der Nachbesprechung erklärt Max auf Anfragen des Lehrers, dass die Schüler-Figur von der Lehrer-Figur *genervt* ist wenn diese „motzt“ (s. S. 106). Eine Idee hinter dieser Aussage kann in Bezug gesetzt werden zu den im Rahmen des Perspektivenwechsels in der Situationsanalyse des Pädagogen immer wieder angenommenen Bedürfnissen nach Empathie auf der Seite des Jugendlichen.

So kann nun bereits eine **erste Schlussfolgerung** erfolgen:

Trotz gelegentlicher Abweichungen zeigen sich in der eben beschriebenen Zusammenführung und Gegenüberstellung von Inhalten aus der Situationsanalyse und der spielerischen Reflexion deutlich mehr Übereinstimmungen, vor allem betreffend der Gefühle und Bedürfnisse des Schülers. Dabei ist es allerdings von Bedeutung, in der Analyse mehrere Varianten eines Perspektivenwechsels „durchzuspielen“, und sich nicht auf einen Fokus einzuengen. Diese dürfen sich allerdings nicht außerhalb einer Plausibilität bewegen. In der Regel war in diesem Fall tatsächlich eine von zwei (maximal drei) Überlegungsrichtungen zutreffend.

Die Gewaltfreie Kommunikation bildet eine zuverlässige und gut umsetzbare Grundlage für einen direkten Abgleich zwischen Analyse und Reflexion, schon durch die Arbeit mit den gleichen, verständlichen Begriffen im Kontext von Gefühlen und Bedürfnissen.

An den Stellen, an welchen zu großen Abweichungen kommt, wird ein anderer Punkt deutlich, an den sich wiederum eine **zweite Schlussfolgerung** anbindet:

10. Fazit

Offensichtlich spielen die in Bezug auf die Psychopathologie von Max aufgestellten ~~4~~-Thesen im Hinblick auf den Verlauf des Konflikts eine anteilige Rolle, obgleich die Tragweite diese Rolle nicht feststellbar ist. Marshall Rosenbergs Annahme von der Grundgüte eines jeden Menschen (s. Kap. 2) kann durch den „Fall“ Max bislang nicht mit Verweis auf dessen Krankheitsbild widerlegt werden. Eine kritische Frage in Anknüpfung an die Ergebnisse des ersten Schrittes dieses Fazit stellt sich jedoch hinsichtlich dessen, ob der Gefühlsbegriff der GFK für die emotionale „Welt“ von psychopathologisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ausreicht oder anders und umfassender gestaltet sein muss.

In einem nun folgenden **zweiten Schritt** soll jetzt versucht werden, die im Rahmen einer Auswertung der spielerischen Reflexion erarbeiteten Thesen in Relation zur Situationsanalyse zu stellen. Dafür erscheint es durchaus als hilfreich, diese nochmals abzudrucken:

- These 1: Max kann sich an manche Gegebenheiten und Abläufe der Konfliktsituation nicht mehr genau erinnern und benötigt daher an manchen Stellen Zeit zum Überlegen.
- These 2: Max und der Lehrer sind beide sowohl an der Konfliktsituation als auch an der Reflexion beteiligt. Max ist daher vorsichtig mit seinen Aussagen und mildert diese auch zum Teil, aller Wahrscheinlichkeit zum Erhalt des momentan positiven Beziehungsklimas.
- These 3: Die Milderungen in den Aussagen des Jungen sind als Schutzfunktion zu sehen und haben ihre Ursache in der Übernahme von „Schuld“, vermutlich aufgrund diesbezüglicher Vorerfahrungen.
- Generell gibt Max als Ursache für seine emotionalen Reaktionen die Aufgabe oder besser gesagt das Nicht-lösen-können derselben an.

Die zu einer ersten These zusammengefassten Überlegungen bleiben im Folgenden unreflektiert, da es sich dabei um rein auf die Reflexionssituation bezogene Sachverhalte handelt, welche der Lehrer in seiner Analyse auch latent weder wahrnehmen noch empfinden konnte.

Die Thesen zwei und drei haben beide in ihrer Grundannahme den Vorgang des Milderns bestimmter Aussagen des Jungen in Reflexion, vor allem solche, in denen er Bezug auf Handlungen des Lehrers nimmt. Seine eigenen Gefühle drückt Max hingegen sehr deutlich aus (z.B. *voller Hass*). In

10. Fazit

der Situationsanalyse des Pädagogen ist diesbezüglich eine gerade gegenläufige Tendenz festzustellen. Er nimmt die zu Tage tretenden Emotionen des Schülers deutlich milder wahr, als es der Junge selbst angibt. Beispielsweise reicht die Darstellung des Gefühlszustandes von Max aus Sicht des Lehrers lediglich bis *zornig*, während Max in der Reflexion wie gesagt über *voller Hass* noch versucht hinauszugehen.

Hingegen geht der Erwachsene in seinen Ausführungen und Überlegungen wesentlich härter mit sich selbst ins Gericht, d.h. er sieht größere Anteile an der Konfliktsituation bei seiner Person. So befasst sich in der Regel eine These innerhalb jeder Sequenz mit Enttäuschung seitens des Heranwachsenden und dessen Bedürfnis nach Empathie, welches durch den Unterrichtenden jedoch nicht erfüllt wird (s. Kap. 5.2).

Hier bietet sich weiterhin ein Sprung zur dritten, im Rahmen der Auswertung der Reflexionssituation erstellten These an, in welcher die Übernahme von „Schuld“ durch Max angedacht wird. Unter Einbezug der eben gemachten Feststellungen scheint das im umgekehrten Fall für die Situationsanalyse des Lehrers zuzutreffen. Auch er sucht in seinen Thesen häufig die Ursache für eine emotionale Äußerung des Heranwachsenden bei sich.

Die Frage nach dem Erhalt eines positiven Beziehungsklimas kann in puncto dieser Situationsanalyse des Pädagogen allerdings außer Acht gelassen werden, da der Jugendliche dabei nicht zugegen war und diese Ausführungen zudem nicht zu Lesen bekommen wird. Wohl aber kann an dieser Stelle die Frage nach dem Einfluss jener positiven Beziehungsebene gestellt werden, die ja in den methodischen Überlegungen zur Auswertung der Reflexionssituation als gegeben und somit auch vorhanden und bedeutend angeführt wurde. Hat die vermilderte Wahrnehmung des Lehrers demnach damit zu tun? Eine Antwort darauf wäre jedoch zum einen sehr spekulativ und ist zum anderen hier aus Gründen, die am Ende dieses Fazits noch erläutert werden sollen, sogar unmöglich.

Generell halten beide Beteiligten die Aufgabe bzw. das Nicht-lösen-können derselben als Ursache für den Konflikt zumindest für plausibel. Bei Max geschieht dies, indem er sich direkt diesbezüglich äußert, während der

10. Fazit

Lehrer in nahezu jeder Sequenz seiner Analyse eine dementsprechende These formuliert (s. Kap. 5.2).

So liegt eine weitere, **dritte Schlussfolgerung** darin, dass die Beziehungsebene der Beteiligten untereinander offenbar großen Einfluss auf Analyse und Reflexion einer Konfliktsituation hat. Ein Umstand, der wiederum einem Grundgedanken der Gewaltfreien Kommunikation entspricht, kommunizieren ist immer auch Beziehung bilden (s. Kap. 2), für eine Auswertung im Rahmen dieser Arbeit jedoch erschwerend oder sogar hinderlich wirkt. Es konnte zudem kein Hinweis darauf gefunden werden, ob die Beziehungsebene bei psychopathologisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen eine höhere Relevanz aufweist.

Werden nun im Speziellen die **4**-Thesen nochmals genauer betrachtet, und diese Notwendigkeit ergibt sich in Bezug auf die Eingangs gestellten Fragen, so entsteht eine **vierte Schlussfolgerung**. Bereits weiter oben in diesem Fazit besteht ja die Feststellung, dass die Gegebenheit (laut medizinischer Diagnose) einer psychopathologischen Beeinträchtigung bei Max in Zusammenhang steht mit dem Verlauf des Konflikts, da an unterschiedlichen Stellen plausible Übereinstimmungen zwischen These und von dem Jungen benannten Gefühlszustand zu verzeichnen sind (z.B. *deprimiert* → *voller Hass*; s. Kap. 9.2.2.2).

Die in den **4**-Thesen dargestellte gesteigerte, schwer kontrollierbare Emotionalität im Inneren des Schülers scheint demnach tatsächlich in einer Form stattgefunden zu haben und tritt im Zuge der Reflexion, trotz der Vorsicht in seinen Ausführungen, zu Tage, eventuell sogar unbewusst. An dieser, in Ermangelung weiterer Fälle zugegebenermaßen sehr hypothetischen Ableitung weitergedacht, ist der Jugendliche also in Lage mit der Unterstützung des Spiels und Elementen der Gewaltfreien Kommunikation, diesen Teil seiner Gefühlswelt zu reflektieren.

Damit ist Marshall Rosenbergs Annahme, dass die GFK Diagnosen psychischer Krankheiten Kindern und Jugendlichen in der Schule relativieren kann (vgl. Rosenberg, M. 2004, S. 138ff) allerdings nicht belegt. Es darf hierbei

10. Fazit

nämlich nicht außer Acht gelassen werden, dass das, was das Krankheitsbild einer *Reaktiven Bindungsstörung* (s. Kap. 4.2) unter anderem ausmacht, eine impulsive und situative Aggressivität ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kamen die Bestandteile der Gewaltfreien Kommunikation jedoch in der Situationsanalyse und der spielerischen Reflexion zum Einsatz, d.h. einmal methodisch durch den Lehrer und zum anderen in zeitlichem Abstand zur Konfliktsituation. Gegenstand war nicht, ob und wie die GFK während des Konflikts einsetzbar ist.

Generell ergaben sich im Laufe der Untersuchungen für diese Arbeit die abschließend zu einer **fünften Schlussfolgerung** zusammengefassten Punkte:

Die Schritte und Elemente der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg lassen sich zusammen mit Überlegungen aus den Arbeiten von Ulrich Oevermann (1981) und Andreas Wernet (2009) zu einer, wenn auch nicht mehr ganz „objektiven“, hermeneutischen Vorgehensweise kombinieren (s. Kap. 5.1), mit Hilfe derer schulische Konfliktsituationen von der Lehrkraft gut analysiert werden können (s. Kap. 5.2).

Ebenso positiv lässt sich die GFK mit Bestandteilen und Erkenntnissen aus der Spieltherapie und Spielpädagogik zu einer mit Sicherheit noch lange nicht zu Ende entwickelten Methode für eine spielerische Reflexion im schulischen Kontext zusammenfügen (s. Kap. 8.3 & 8.4).

Im Fall von Max konnte diese mit Erfolg eingesetzt werden und führte zu einer „Öffnung“ des Jugendlichen, die bislang auch in therapeutischen Settings nur selten erreicht wurde²⁶.

Eindeutig unterschätzt wurde, und das ist jetzt nach der Auswertung (s. Kap. 9.2.2.2) deutlich, der Einfluss der Beziehungsebene, weniger auf den Konflikt selbst als mehr auf die Aussagen von Max zu den eigenen Bedürfnissen, aber auch zur Perspektive des Lehrers in der spielerischen Reflexion. Zwar waren bei der Entwicklung der Methodik kurze und nicht einmal

²⁶ Anm.: nach meinem Berichten über die Reflexion setzt nun auch Max Therapeutin spielerische Methoden in der Arbeit mit dem 14jährigen ein.

10. Fazit

verschriftlichte Überlegungen da, dass eine positive Beziehung das Vertrauen und somit vermutlich auch die Offenheit des Jungen in der Spielsituation erhöht, eine dadurch entstehende Problematik bezüglich der Auswertung und des Vergleichs der Ergebnisse standen jedoch nicht im Umfang des Denkbaren.

Allerdings ergibt sich genau hier auch eine grundsätzliche **Schwierigkeit** der verwendeten Reflexionsmethode: beide am Konflikt Beteiligte reflektieren zusammen die Situation. Dabei wird die Beziehungsebene immer einer Rolle spielen. Ein Umstand, den aber auch andere Reflexionsarten in Kauf nehmen müssen, die auf direkter Kommunikation der Beteiligten basieren, und der auch für die Praxis des Spiels nicht von großer Relevanz ist, wohl aber für eine Auswertung der Ergebnisse, vor allem im Kontext einer wissenschaftliche Arbeit. Dennoch ist vielleicht ebendies als Ergebnis wiederum hilfreich für zukünftige Anwendungen.

11. Ausblick

Als zentrale Frage bleibt sicherlich jene nach dem Anteil der Psychopathologie von Max im Speziellen, aber auch von psychischen Krankheitsbildern im Allgemeinen auf eine solche Konfliktsituation offen. Dazu sind allerdings weitere umfangreiche Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen mit psychopathologischen Beeinträchtigungen sowie mit entsprechenden Kontrollgruppen notwendig.

Allerdings stellt sich die Schwierigkeit, dass, wie eingangs schon erwähnt, Konfliktsituationen zwar auch künstlich erzeugbar sind, dann jedoch die natürliche Handlungsstruktur einer der beteiligten Personen (des Erwachsenen) zerstört und somit verfälschend ist. Von den moralischen Einwänden gegen ein solches Vorgehen ganz zu schweigen. Situationen müssen sich also ergeben und dann sollte zudem noch die Zeit sein, unmittelbar eine umfassende Situationsanalyse zu erstellen sowie, nach der spielerischen Reflexion diese auch auszuwerten und die Ergebnisse zu vergleichen. Ein Arbeitsaufwand, welcher im Schulalltag kaum so durchführbar sein wird. Erschwerend hinzu kommt der doch sehr zügige Patientenwechsel in der Schule für Kranke, was wiederum eine Chance, mit einem Schüler oder einer Schülerin mehrere vergleichbare Konfliktsituationen erleben zu können, deutlich verringert.

Dennoch, und damit gehe ich abschließend in eine andere Schreibform und zu meinem persönlichem Ausblick über, bietet die Gewaltfreie Kommunikation in Verbindung mit einer Situationsanalyse eine Gelegenheit, mehr über den/die Schülerin, sein/ihr Verhalten und auch die Hintergründe zu erfahren. Auf diese Weise können eventuell zukünftige Konflikte vermieden werden. Natürlich kann dies nicht in so umfassender, schriftlicher Form erfolgen, jedoch habe ich mir angewöhnt, Konflikte unmittelbar danach (also nach Abklingen der eigenen Emotionalität) in Gedanken mit Hilfe der GFK zu analysieren.

11. Ausblick

Sehr positiv überrascht war ich von der Wirkung der spielerischen Reflexion auf Max. Hier erfüllt die GFK, vor allem durch ihr Angebot an Begrifflichkeiten, wiederum eine wichtige Schlüsselfunktion, wie auch in Kapitel 8.3.2 bereits angenommen. Nach einer Überarbeitung, vor allem anhand der methodischen Auswertung dieser Arbeit werde ich diese Möglichkeit der Reflexion gerne weiter einsetzen, in der Hoffnung, dadurch zudem neue Erkenntnisse für eine fortlaufende Entwicklung und Verbesserung der Methodik zu erhalten.

12. Literatur

- Albers, H.-J. u.a. (2000): Volkswirtschaftslehre (4. Auflage). Haan-Gruiten: Europa Verlag.
- Badegruber, B. (1998): Spiele zum Problemlösen. Band 1: für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren. (5. Auflage). A-Linz: Veritas Verlag.
- Beck, R. / Schwarz, G. (1995): Konfliktmanagement (1. Auflage). Alling: Verlag Dr. Sandmann.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.)(2011): Duden online: Spiel. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel> [02.09.2011]
- Bildungsakademie Sabine und Wolfgang Hager (2011): www.gewaltfrei-kommunizieren.de. Grundlagen. Die grundlegenden Ansätze der „Gewaltfreien Kommunikation“. Verfügbar unter: <http://www.gewaltfrei-kommunizieren.de/grundl.htm> [21.08.2011]
- Boslak, G. u.a. (2005): wortstark 4. Baden-Württemberg. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Hauptschule. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage (Schroedel).
- Breithaupt-Peters, M. / Adam, M. (2010): Erziehungsalltag, Psychotherapie und Psychiatrie. Erfahrungen einer Jugendhilfeeinrichtung mit komplexen psychischen Störungen. In: Verhaltenstherapie mit Kindern & Jugendlichen. Ausgabe 02/2010, Seite 93-105.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.)(2010): ICD-10-GM. Version 2011. Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. German Modification. Berlin: DIMDI ebooks.
- Dobbertin, G. (2010): Gewaltfreie Kommunikation – Das ist doch nichts für mich!? Verfügbar unter: <http://www.opuntia-lernen.de/media/GfKBerichtImKinderkram.pdf> [23.12.2011].
- DONNAVITA Fachhandel (2011): Carl-Auer-Verlag. Playmobil Figuren-Set. Verfügbar unter: http://www.donnavita.de/DonnaVita/TXTSIArtikel/D28500_Playmobil%20Figuren-Set [19.11.2011].
- Ebner, M. (2011): Verhaltensbezogenes Feedback in der schulischen Arbeit mit verhaltensbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: heilpädagogik. Ausgabe 02/2011, Seite 20-31.
- Ermert, C. (1997): Scenotest Handbuch. Bern (CH): Verlag Hans Huber.
- Fend-Engelmann, E. (1982): Spielerziehung und Spieltherapie bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Reihe: Fernuniversität - Gesamthochschule: Sonderpädagogik. Hagen: Fernuniversität-Gesamtschule-in Hagen. Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.
- Fiebig, S. (Hrsg.)(2011): www.elefantastisch.de – Forum für kirchliches Engagement. Reflexion. Verfügbar unter: <http://www.elefantastisch.de/reflexion.htm> [04.12.2011].
- FOCUS Online (Hrsg.)(2004): Gedächtnis. Das Kurzzeitgedächtnis. Verfügbar unter: http://www.focus.de/wissen/bildung/gedaechtnis/sieben-auf-einen-streich_aid_8481.html [19.11.2011].
- Gaschler, F. / Gaschler, G. (2009): Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum (3. Auflage). München: Kösel-Verlag.

12. Literatur

Giardi, C. u.a. (2010): Tourismus bringt's – integrativ. Schulwettbewerb des Oberösterreich Tourismus 2009/10. Unterrichtsmaterialien. Verfügbar unter: http://newsstore.schule.at/assets/2009/downloads/unterrichtsmaterialien_tourismus.pdf [26.11.2011]

Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. Göttingen: Hogrefe.

Haep, A. / Weber, P. / Steins, G. / Brendgen, A. (2010): Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und ihre Implikationen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Ausgabe 11/2010, Seite 404-412.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M. u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 64-102.

Holl, W. (2002): Figurenarbeit mit Jugendlichen. In: Aichinger, A. / Holl, W.: Kinder-Psychotherapie. In der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule. Mainz: Grünewald.

Knölker, U. u.a. (2010): Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie systematisch (4. Auflage). Bremen: UNI-MED.

Lexikon-Institut Bertelsmann (Hrsg.)(1977): Das moderne Lexikon. Band 17. Schum-Stech. Berlin: Bertelsmann Lexikon-Verlag.

Margraf, J. u.a. (Hrsg.)(2009): Pschyrembel(r). Psychiatrie. Klinische Psychologie. Psychotherapie. Berlin: de Gruyter.

Max-Neef, M. (2010): Entwicklung nach menschlichem Maß - Entwurf, Anwendung und weiterführende Betrachtungen. Verfügbar unter: http://www.gudrun-haas.de/seiten/pdf/max-neef_tabellen.pdf [19.08.2011]

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Moser, G. (2010): Über vier Brücken musst du gehen. In: Folio. Die Zeitschrift des BCH / FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung. Ausgabe 3 / 2010. Seite 28-31.

Muth, C. (Hrsg.)(2010): „dann kann man das ja auch mal so lösen!“ Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach Trainings zur Gewaltfreien Kommunikation. Dialogisches Lernen Band 13. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Mutzeck, W. (2008): Methodenbuch Kooperative Beratung. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Natho, F. (2007): Das Team in Tierfiguren, eine Arbeitsform zur Rollen- und Beziehungsreflexion im Team. In: systema. Ausgabe 03/2007, Seite 357-370.

Nestle, W. (2004): Theorie und Praxis des Spiels in Sonderschulen. Reutlingen: Unveröffentlichtes Manuskript.

Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt/Main.

Portmann, R. (1999): Spiele zum Umgang mit Aggressionen (5. Auflage). München: Don Bosco Verlag.

Poustka, F. / van Goor-Lambo, G. (2000): Fallbuch Kinder- und Jugendpsychiatrie. ICD-10. Ein Lese- und Lernbuch. Bern: Hans Huber Verlag. Daraus: 13. Das Mädchen, das immer fortläuft. S. 107-111.

Quentin, A. (2010): Das Kompetenzspiel. In: Kontext. Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie. Ausgabe 02/2010, Seite 145-156.

12. Literatur

Remschmidt, H. u.a. (2001): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO (4. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Rollin, M. (2006): Falsche Erinnerungen. Das Leben – eine einzige Erfindung. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,444334,00.html> [19.11.2011].

Rosenberg, M. (2004): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, M. (2007): Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann (2. Auflage). Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, M. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens (6. Auflage). Paderborn: Junfermann Verlag.

Rosenberg, M. / Seils, G. (2004): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg i. B.: Herder Verlag.

Rüschenschmidt, H. / Schaffner, B. (2009): Kevin, Chantal und Co. – Über den konstruktiven Umgang mit „schwierigen Schülern“. In: Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet. Ausgabe 04/2009, S.36-79.

Rüthers, C. (2011): Skript zum Einführungsseminar „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK) nach Marshall Rosenberg. Verfügbar unter: <http://gfk-training.com/wp-content/uploads/2011/04/ef-skript-1.1.pdf> [21.08.2011]

Runge, K. (2011): www.super-sozi.de. Reflexionsmethoden. Verfügbar unter: http://www.super-sozi.de/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=138 [04.12.2011].

Rust, S. (2006): Wenn die Giraffe mit dem Wolf tanzt. In: connection Spirit. Ausgabe 2/2006. Verfügbar unter: <http://serena-rust.de/upload/PDF/2006-02.Conn.Se.Giraffenbuch.pdf> [28.08.2011]

Schäfer, J. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Ein Modell zum Erwerb sozialer Kompetenzen in Förderschulen. Unveröffentlichtes Manuskript zum Hauptseminar im Wintersemester 2009/10 an der PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik (III) Reutlingen.

Schrader, L. (2007): Was ist ein Konflikt? Verfügbar unter: http://www.bpb.de/themen/V24LGM,0,Was_ist_ein_Konflikt.html [25.11.2011]

Schröder, A. / Merkle, A. (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schubert, M. (2011): Situationsanalyse einer schulischen Konfliktsituation mit Hilfe der Gewaltfreien Kommunikation (GFK). Unveröffentlichte Seminararbeit für das Hauptseminar „Kommunikative Kompetenz für angehende LehrerInnen im Förderschwerpunkt Lernen“ im Wintersemester 2010/11 an der Päd. Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik (III) Reutlingen.

Schulz von Thun, F. (1989): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)(1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/krank.pdf> [17.11.2011].

12. Literatur

Simon, T. / Weiss, G. (Hrsg.)(2008): Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte-Methoden-Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sokol Green, N. / Gens, K.-D. (1997): Das Giraffenklassenzimmer. Wo Lehren ein Vergnügen ist und Lernen eine Freude. Deutsche Ausgabe. Berlin: CONEX – books and more.

Stahlke, I. (2001): Das Rollenspiel als Methode der qualitativen Sozialforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag.

Stangl, W. (Hrsg.)(2007): Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Konflikt. Verfügbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/537/konflikt/> [04.01.2012]

Steinhausen, H.-C. (2010): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. (7. Auflage). München: Urban & Fischer.

Unruth, T. (2011): Gesprächsregeln für eine gute Lernprozessbegleitung. In: Pädagogik. Ausgabe 02/2011, Seite 32-33.

Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wertgen, A. (2009): Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Ausgabe 8/2009, Seite 308-317.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (Hrsg.)(2011): Abraham Maslow. Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow [04.01.2012]

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (Hrsg.)(2011): Reflexion. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Reflexion> [04.12.2011]

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (Hrsg.)(2011): Schulische Disziplin. Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Schulische_Disziplin [29.08.2011]

Wilms, R. (2011): Szenisches Lernen. In: VHN. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete. Ausgabe 02/2011, Seite 151-153.

Anhang

Transskript der spielerischen Reflexion mit Max.....	127
Universelle Bedürfnisse (in der Gewaltfreien Kommunikation).....	130
Liste der Gefühle: „Wohl-fühle“	132
Liste der Gefühle: „Unwohl-fühle“	133
„Sammlung“ von Konfliktsituationen.....	134
Beispiele für Szenenaufbauten mit dem playmobil®-Klassenzimmer.....	137
Materialien:	
Zubehör des playmobil®-Klassenzimmers.....	139
Die Gefühle-Uhr.....	140
Die Phasenkarten.....	142
Die Spielregeln (Karten).....	146
Die Reflexionsfragen & Reflexionsaussagen (Karten)	147

Anhang

Transskript der spielerischen Reflexion mit Max

(um eine gute Übersichtlichkeit und Lesbarkeit zu erhalten sind die Namen der Beteiligten mit Großbuchstaben abgekürzt. Dabei steht *L* für den Lehrer und *M* für den Schüler Max.)

- 1 M und L stehen neben dem Tisch.
- 2 L: So. Ok. Dann komm' mer mal zur Bestimmung der Figuren. Fangen wir mit den
- 3 Personen an.
- 4 M zeigt auf den playmobil®-Jungen. Max.
- 5 M zeigt auf den playmobil®-Mann. Der Lehrer.
- 6 L: Hat des nen bestimmten Grund, warum die die Farben oder die... ?
- 7 M: m-m.
- 8 L: Des isch frei gewählt?
- 9 M: Grün isch halt meine Lieblingsfarbe. (lacht)
- 10 L: (lacht) Ach deswegen vorher auch der grüne Lehrer. Gut. Ok. Dann?
- 11 M: Hmm. (zeigt auf Gegenstände auf dem playmobil®-Tisch) Des da isch seine
- 12 Deutschlandkarte (Papierstückchen). Des isch der Radiergummi. Des sin' seine Stifte.
- 13 Da des Buch vom Lehrer. (zeigt auf das Lehrerpult) N' Laptop. (zeigt auf die Tafel)
- 14 die Tafel. (zeigt auf die Karte) Blackboard oder Whiteboard. (zeigt auf die Stühle)
- 15 Stühle. (zeigt auf den Tisch) Tisch.
- 16 L zeigt auf eine Kassettenhülle am Rand des Spielfeldes. Und des hier?
- 17 M: die Türe.
- 18 L: Wunderbar. Dann würd' ich sagen noch eine... ähm... (legt die Gefühle-Uhr vor M)
- 19 L setzt sich hin. So. Dann können wir loslegen. Ok? Könn' mer anfangen?
- 20 M: (bleibt stehen und zeigt weiterhin mit dem Kugelschreiber auf das Feld
- 21 während er erzählt) Max radiert auf sei'm Blatt rum. Dann fragt ihn der Lehrer was los
- 22 isch, ähm, und ob er ihm helfen kann. Der Max schreit „Nein“, hm, oder sagt „Nein“.
- 23 L greift zum Ball. Max macht eine Pause.
- 24 L: Ok?
- 25 M: Und ähm der Lehrer schaut dann wieder in sein Buch aber beobachtet lieber den
- 26 Max nebenher. Und dann radiert er noch heftiger der Max und so dass es a Loch im
- 27 Papier gibt.
- 28 Lehrer legt den Ball aufs Spielfeld.
- 29 L: Darf ich dich einfach kurz unterbrechen. Des isch jetzt natürlich... Also, wir gehen
- 30 nochmal zurück: Max radiert. Lehrer fragt „Kann ich dir helfen?“. Max sagt „Nein“. Und
- 31 trotzdem radiert er nochmal heftiger. Hab' ich dich so richtig verstanden?
- 32 M: m-m.
- 33 L: Gut. Meine Frage jetzt, und da kommt die Gefühle-Uhr ins Spiel: Wie geht's dem Max
- 34 dabei?
- 35 Max nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt. [27 sek.] Dann stellt er etwas ein.
- 36 M: deprimiert.
- 37 L: Max ist deprimiert?
- 38 M: Ja.
- 39 L: Ok. Warum?
- 40 M: Hmm. Koi Ahnung. Irgendwas beschäftigt ihn. Was er nicht lösen kann. Und deshalb
- 41 radiert auch sein Blatt.
- 42 L: Meinst du die Aufgabe?

Anhang

- 43 M: Ja.
- 44 L: Also, weil er mit der Aufgabe nicht klar kommt. Deswegen isch er deprimiert. Versteh' ich des richtig?
- 45
- 46 M: Genau.
- 47 L nimmt den Ball vom Spielfeld und legt ihn daneben ab.
- 48 L: Machen wir weiter?
- 49 M: m-m. Dann schmeißt er den Radiergummi quer durchs Klassenzimmer (nimmt den playmobil®-Radierer und wirft ihn vom Tisch in Richtung Whiteboard) Bong! Dann
- 50 sagt der Lehrer... isch erschrocken und sagt „Was soll des?“ Und der Max sagt „Gar nix.
- 51 Der isch von alleine geflogen.“
- 52
- 53 Lehrer legt erneut den Ball aufs Spielfeld.
- 54 L: Der Radiergummi fliegt quer durch den Raum. Richtig?
- 55 M nickt.
- 56 L reicht ihm die Gefühle-Uhr.
- 57 M nimmt die Gefühle-Uhr und denkt nach [6 sek.].
- 58 M stellt etwas ein und legt die Gefühle-Uhr ab. Voller Hass. [2 sek] Auf den
- 59 Radiergummi und des Arbeitsblatt.
- 60 L: Auf den Radiergummi und des Arbeitsblatt?
- 61 M: m-m.
- 62 L nimmt den Ball wieder vom Spielfeld und legt ihn daneben ab.
- 63 M: Dann knüllt er auf einmal das Blatt Papier zusammen und schmeißt es dem
- 64 Radiergummi hinterher weg. (nimmt das Papierstückchen, zerknüllt es und wirft es
- 65 in Richtung des Radiergummis). Dann der Lehrer... phhhhhh, ähm... [Pause: 3 sek]
- 66 L zeigt auf den Ball. Wenn du Zeit zum Nachdenken brauchsch könn' mer auch einfach
- 67 kurz unterbrechen.
- 68 M legt den Ball auf Spielfeld. Er überlegt [5 sek]. M nimmt den Ball wieder vom
- 69 Spielfeld und legt ihn daneben ab.
- 70 M: Dann sagt der Lehrer „Jetzt mal im Ernst. Was soll des?!“ Max sagt „Gar nix.“ Und..
- 71 L legt den Ball aufs Spielfeld.
- 72 L: Ich bin lästig, ich weiß. (lacht)
- 73 M lacht.
- 74 L: Ähm, genau. Wie geht's denn dem Lehrer? Was glaubsch?
- 75 M: Kann ich des auch auf der Uhr machen?
- 76 L: Gern. Gern.
- 77 M: Ähh. (nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt [5 sek])
- 78 M stellt etwas ein und legt die Gefühle-Uhr auf den Tisch. Der isch bissle ärgerlich.
- 79 Nich viel. Aber n bisschen.
- 80 L: Warum?
- 81 M: Weil Max nich sagt was los isch. Und weil er die Sachen durch den Raum schmeißt.
- 82 L: Also wenn ich des richtig verstanden hab is der Lehrer etwas ärgerlich und will auch
- 83 wissen was eigentlich los isch.
- 84 M: Ja.
- 85 L: Ok. (nimmt den Ball vom Spielfeld und legt ihn daneben ab.) Weiter?
- 86 M: Ja klar. Dann rennt Max zum Klassenzimmer raus (bewegt das playmobil®-Kind
- 87 auf die Türe zu) und knallt die Türe auf. (kickt zeitgleich mit der Figur die Türe
- 88 weg).
- 89 Pause [5 sek]
- 90 L: Ist die Situation so jetzt zu Ende?
- 91 M: Jap.
- 92 L: Gut. Abschließend interessiert mich aber noch: wie geht's den beiden? Also dem Max
- 93 und dem Lehrer... Ja, wie geht's dem Max nachdem er draußen isch?
- 94 M: Hmmm. Noch schlechter als vorher auf alle Fälle.

Anhang

- 95 L: Ok. Vorher war er voller Hass. Was wäre da die nächste Steigerung?
96 M nimmt die Gefühle-Uhr. Voller Abscheu... Naja, des klingt aber komisch. (überlegt
97 [6 sek]) Durcheinander isch er auf alle Fälle noch... (überlegt [7 sek]) Phhh, des isch
98 schwierig.
99 L: Gibt's nix anderes mehr? Also, er isch durcheinander. Er isch voller Hass...
100 M: (dazwischen) Und verärgert auch.
101 L: Er isch verärgert... Ähm, weswegen?
102 M: Weil er die Aufgabe, also des Blatt nich lösen konnte.
103 L: Also noch immer wegen dem Arbeitsblatt?
104 M nickt.
105 L: Ok. Wie geht's wohl dem Lehrer?
106 M: Der, äh, der würde ihm am liebschten hinterherrennen wahrscheinlich. Gucken was
107 der macht. Dass er kein Blödsinn macht oder so.
108 L: Wie geht's ihm vom Gefühl her? Was meinsch?
109 M: Ähh, der isch... (nimmt die Gefühle-Uhr und überlegt [7 sek]) Der isch frustriert.
110 (legt die Gefühle-Uhr zur Seite, ohne etwas einzustellen)
111 L: Frustriert?
112 M: m-m.
113 L: Warum?
114 M: Weil er nich weiß was los isch. Also immer noch nich'.
115 L: Weil er's immer noch nicht weiß. Ok.
116 L nimmt das playmobil®-Kind und stellt es zurück ins Klassenzimmer.
117 L: Kann das Rausrennen von Max auch mit denen beiden etwas zu tun haben? (zeigt
118 mit jeweils einem Finger auf playmobil®-Lehrer und -Schüler)
119 M: Nnnja. Der Lehrer kann ihm auf die Nerven geh'n weil er ihn gefragt hat. Ähm, und
120 ihn noch n'bissle angemotzt hat wenn er die Sachen durch den Raum schießt.
121 L: Also wenn ich dich richtig verstanden hab', hat der Lehrer den Max schon auch ein
122 bisschen genervt. Stimmt so?
123 M: Jap.
124 L: Ok. Dann danke ich dir. Schön, dass du dir Zeit genommen hast.
125 Pause [4 sek]
126 M: Und jetzt?
127 L: Was soll deiner Meinung nach noch kommen?
128 M: Ja wollen sie keine Entschuldigung oder n' Vertrag oder sowas?
129 L: Isch es dir wichtig, dass wir nen Vertrag machen?
130 M: Ja noi. Aber die Lehrer... Nee passt scho (lächelt).
131 L: Mir isch es wichtig, dass ich ne Situation versteh' und vielleicht draus lernen kann.
132 Des reicht mir.
133 M: (lächelt) Cool.

Anhang

Universelle Bedürfnisse (in der Gewaltfreien Kommunikation)

(in Anlehnung an Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 42f ; Rosenberg, M. 2009, S. 216f ; Rùthers, C. (2011), S. 42f ; Schäfer, J. 2009, S. 20)

Verbindung / Interdependenz

Akzeptieren	Intimität	(emotionale) Sicherheit
Anerkennung	Kontakt	Stabilität
Austausch	Kommunikation	Trost
Begleitung	Kooperation	Unterstützung
Beständigkeit	Liebe	Verstehen
Ehrlichkeit	Loyalität	Verstanden werden
Engagement	Menschlichkeit	Verlässlichkeit
Empathie	Mitbestimmung	Vertrauen
Freundschaft	Mitgefühl	Wärme
Geborgenheit	Nähe	Wertschätzung
Gemeinschaft	Respekt	Zugehörigkeit
Gemeinsamkeit	Rücksichtnahme	Zuneigung
Gerechtigkeit	(emotionaler) Schutz	Zur Bereicherung des Lebens beitragen
	Sehen & Gesehen werden	

Autonomie & Aufrichtigkeit – innere Stimmigkeit

Authentizität	Präsenz	Selbstverantwortung
Integrität	Pünktlichkeit	Selbstvertrauen
Freiheit	Raum	Selbstwert
Individualität	Selbstdisziplin	Spontaneität
Pläne für eigene Ziele entwickeln		Unabhängigkeit
		Wahlfreiheit

Spiel

Abenteuer	Genuss	Lachen
Feiern	Glück	Unterhaltung
Freude	Humor	(Entertainment)

Friede / spirituelle Verbundenheit

Behaglichkeit	Harmonie	Ordnung
Freizeit (aktiv-passiv-Balance)	Inspiration	Ruhe
Gleichwertigkeit	Leichtigkeit	Schönheit

Physisches Wohlbefinden

Bewegung	Luft	(physischer) Schutz
Entspannung	Nahrung	Unterkunft
Erholung	Sauberkeit / Hygiene	Wasser
Gesundheit	Sexualität	
Körperkontakt	(physische) Sicherheit	

Anhang

Sinnhaftigkeit

Absicht
Achtsamkeit
Anregung
Beitragen können
Beschäftigung
Bewusstheit
Effektivität
Effizienz
Flexibilität
Gewissenhaftigkeit

Herausforderung
Hoffnung
Klarheit
Kompetenz
Kreativität
Lernen
Orientierung
Professionalität²⁷
Selbstentfaltung
Selbstentwicklung

Spontaneität
Spiritualität
Stimulation
Teilnahme
Trauer
Überblick
Von Bedeutung sein
Verständnis
Wachstum
Weisheit

²⁷ Im Sinne der Kernkriterien professionellen Handelns z.B. bei Werner Helsper (2002):
Stellvertreterfunktion, Arbeitsbündnis mit dem Klienten, Spezialisierung und der Zielsetzung,
lebenspraktische Autonomie wieder herzustellen...

Anhang

Liste der Gefühle: „Wohl-fühle“

Gefühle, die mit erfüllten Bedürfnissen in Verbindung stehen können:



Ich bin... / Ich fühle mich...

(in Anlehnung an Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 57 ; Rosenberg, M. 2009, S. 216 ; Rùthers, C. 2011, S. 35)

Anhang

Liste der Gefühle: „Unwohl-fühle“

Gefühle, die mit unerfüllten Bedürfnissen in Verbindung stehen können:

matt	überlastet	verdrossen
niedergedrückt	ärgerlich	angespannt
misstrauisch	herausgefordert	gehemmt
unruhig	düster	unsicher
rachsüchtig	lustlos	sorgenvoll
stinkig	schuldbewusst	verlegen
zornig	mutlos	lethargisch
feindselig	neidisch	unglücklich
ungeduldig	irritiert	konfus
kalt	melancholisch	pessimistisch
frustriert	bestürzt	skeptisch
hilflos	durcheinander	miserabel
alarmiert	bitter	sauer
ratlos	besorgt	aufgewühlt
gleichgültig	deprimiert	nervös
verzag	entsetzt	desinteressiert
verloren	einsam	atemlos
furchtsam	schamvoll	apathisch
niedergeschlagen	schlaff	böse
verzweifelt	erschöpft	voller Hass
passiv	überwältigt	betrübt
perplex	kleinmütig	wütend
krank	kummervoll	abwesend
ängstlich	entmutigt	voll Abscheu
müde	enttäuscht	erschreckt
traurig	träge	kribbelig
elend	bekümmert	gereizt
hoffnungslos	unbehaglich	verärgert
verwirrt	widerwillig	ohnmächtig
schuldig	schwermütig	unzufrieden
schockiert	panisch	peinlich
empört	genervt	fassungslos
voller Ekel	hungrig	

Ich bin... / Ich fühle mich...

(in Anlehnung an Gaschler, F. / Gaschler, G. 2009, S. 58 ; Rosenberg, M. 2009, S. 216 ; Rütters, C. 2011, S. 35)

Anhang

„Sammlung“ von Konfliktsituationen

(nach Rütters, C. 2011, S. 23f)

Alltag

- * Im Restaurant. Am Nebentisch sitzt eine Frau, die nach dem Essen genüsslich eine Zigarette raucht und in Ihre Richtung ausatmet. Sie stört das und sie möchten rauchfrei essen.
- * Vor der Wurst-/ Brottheke bei Edeka bedient die Verkäuferin eine Frau, die nach Ihnen gekommen ist. Sie möchten jetzt bedient werden.
- * Sie haben bei Media Markt eine günstige TV-Karte für Ihren Computer gekauft, die aber nicht funktioniert. Nun möchten Sie sie umtauschen.
- * Ihre Nachbarn spielen am Samstagabend nach 22 Uhr noch laute Musik. Sie möchten in Ruhe einen Film anschauen.
- * Ihre Nachbarin kommt aus dem Iran und beherbergt eine Landsmannin, die hier Asyl beantragt hat. Die Wohnung Ihrer Nachbarin ist klein und Sie fahren jetzt für drei Wochen in Urlaub. Die Nachbarin fragt sie, ob Sie ihrer Freundin die Wohnung während Ihres Urlaubs überlassen würden.
- * Sie sitzen am Abend in ihrer Wohnung und hören, wie die Nachbarn nebenan laut streiten. Das geht jetzt schon mehr als eine Viertelstunde lang. Sie möchten gleich schlafen gehen, trauen sich aber nicht direkt bei den Nachbarn vorbeizuschauen, weil sie nicht in den Streit hineingezogen werden wollen.
- * Sie fahren mit dem Rad zum Einkaufen. Es ist schon dunkel, das Geschäft schließt bald und sie haben es eilig. Sie vergessen so, das Licht mitzunehmen und werden von einem Polizisten verwarnt, müssten 20 Euro Geldstrafe zahlen. Sie ärgern sich über sich und den Polizisten.
- * Es klingelt an der Wohnungstür und ihre Nachbarin, die sich schon seit einiger Zeit um sie bemüht, möchte mit ihnen ins Kino gehen. Sie wollen jedoch keinen Kontakt, der über das Nachbarschaftliche hinausgeht.
- * Sie treffen Ihren Nachbarn beim Postkasten. Er erzählt ihnen, was er neulich in der Krone über einen Afrikaner gelesen hat. *„Die sollen nach Hause gehen. Hier gibt es sowieso schon zu viele Ausländer, die uns Deutschen nur die Arbeit wegnehmen oder mit Drogen dealen!“*

Arbeit

- * Sie sind Projektleiter und einer Ihrer Mitarbeiter meldet sich schon zum dritten Mal im Monat am Montag krank. Sie möchten der Sache auf den Grund gehen.
- * Ein Kunde Ihrer Bank kommt zu ihnen und beschwert sich über die gefallen Aktien. Er hat dadurch mehr als 20.000 Euro Buchverlust eingefahren und will das nicht so hinnehmen.
- * Ihr Chef hat Sie vor dem Projektteam zusammengestaucht. Sie sind frustriert und bitten ihn um ein Vier-Augen-Gespräch. Als sie ihm Ihre Lage schildern, antwortet er: *„Ach seien Sie doch keine Mimose. Ein bisschen Kritik muss man in dem Geschäft schon vertragen können!“*
- * Sie arbeiten schon seit mehr als ein Jahr mit ihrem Kollegen zusammen in einem Team und möchten gerne *„Danke“* sagen für die vielen hilfreichen Momente.
- * Ihr Vorgesetzter möchte, dass Sie im nächsten Monat zwei Wochen in eine andere Stadt fliegen und dort bei der Entwicklung eines neuen Produkts mitarbeiten. Ihnen

Anhang

ist das unangenehm, weil Sie gerne bei Ihrer Familie sind und Ihre Frau Unterstützung mit den beiden Kleinkindern braucht.

* Kurz vor Diensten gibt Ihnen ein Kollege einen neuen Auftrag, der noch heute erledigt werden soll. Das hieße mindestens drei Überstunden heute. Sie sind damit nicht einverstanden bzw. wollen das mit Ihrer Frau abklären

* Bei einer Teambesprechung macht Ihr Kollege einen Vorschlag, der von allen Beteiligten abgelehnt wird. Daraufhin verschränkt er seine Arme und sagt nichts mehr. Sie fühlen sich mit der Situation nicht wohl und geben sich selbst Empathie. Nachher sprechen Sie mit ihm.

Partnerschaft

* Sie möchten im Sommer nach Kreta fliegen, haben sich schon Prospekte besorgt und schlagen es ihrem Partner begeistert vor. Er/ Sie antwortet: *„Immer müssen wir dahin fahren, wo du willst. Das reicht mir. Ich möchte auch mal entscheiden, wo es lang geht!“*

* Sie haben eine Frau kennen gelernt, die sehr auf Sie steht. Sie sind sich aber unsicher, weil sie nicht ganz Ihr Typ ist, wollen die Frau aber nicht verletzen.

* Sie haben seit drei Jahren eine Fernbeziehung und endlich wird Ihre Freundin mit ihrem Studium fertig. Nun wünschen Sie sich, dass sie zu ihnen nach Stuttgart zieht, sie aber meint: *„Wieso denn das? Lass uns doch so weitermachen wie bisher. Ich möchte meine Freunde nicht einfach verlassen und fühle mich wohl hier in Berlin!“*

* Sie leben seit fünf Jahren in einer Partnerschaft und interessieren sich für eine Frau, die Sie auf einer Ausbildung kennen gelernt haben. Sie würden gerne mit ihr was anfangen, aber nur mit Wissen Ihrer Partnerin und möchten das ansprechen.

* Sie sind schon seit sieben Jahren mit ihrem Partner zusammen und möchten jetzt am Jahrestag für die schönen Momente *„Danke“* sagen.

* Sie haben sich schon ein paar Mal mit Ihrem Schwarm getroffen, möchten ihr gerne näher kommen und sagen ihr das. Sie entgegnet: *„Aber das kann man doch nicht planen, entweder es geschieht oder nicht!“*

* Seit zwei Wochen haben sie nicht mehr miteinander geschlafen. Sie möchten gerne herausbekommen, was da los ist und sprechen das an.

* Sie haben ein GFK-Seminar besucht und möchten gerne ihre neuen Erfahrungen in der Partnerschaft anwenden. Ihr Freund ist davon gar nicht begeistert: *„Ach lass mich doch mit diesem Psychokram in Ruhe!“*

Freundschaften/ Familie

* Sie sehen, wie Ihr Freund jede Woche mehr als 60 Stunden arbeitet und nicht aufhören kann. Sie sind besorgt, zumal sich bei ihm immer wieder der Körper mit Krankheiten meldet. Und sie haben im Hinterkopf, dass sein Vater an einem Herzinfarkt gestorben ist.

* Ihre Mutter ruft an und möchte auf Besuch kommen. Das ist Ihnen gar nicht recht und sie sagen es ihr auch. Sie antwortet: *„Naja, ich kann mir den Buckel krumm arbeiten, damit es dir gut geht, aber wenn ich mal was brauche, interessiert es niemanden!“*

* Sie sind Mutter einer siebenjährigen Tochter und haben jetzt das Größte hinter sich. Wenn Sie an die letzten Jahre zurückdenken, können sie mehr wertschätzen, was Ihre Mutter für Sie getan hat. Sie sagen ihr *„Danke“*.

* Sie möchten endlich mal mit ihrem Mann ins Theater gehen und bitten Ihren Vater, auf die Kinder aufzupassen. Sie möchten die Kinder keinem Fremden anvertrauen und sind deshalb auf seine Hilfe angewiesen. Er sagt: *„Nein. Ich habe schon was anderes vor.“*

Anhang

* Ein guter Freund kommt zu Ihnen und möchte Sie um etwas Geld bitten. Er braucht das für ein neues Fahrrad, das er beruflich benötigt. Sie wissen, dass er mit Finanzen nicht wirklich umgehen kann, und schon beim letzten Mal mussten Sie dem Geld mehr als ein Jahr hinterherlaufen.

Leben mit Kindern & Jugendlichen

* Ihr Sohn ist mit seinen Freunden auf dem Spielplatz. Es ist Zeit zum Abendessen, und Sie rufen ihn herein. Peter fängt an zu schreien: *„Immer muss ich am frühesten von allen nach Hause gehen! Das ist so gemein!“*

* Sie machen heute zum Mittagessen eine gesunde Mahlzeit aus dem Bioladen. Ihr Sohn kommt aus der Schule nach Hause, sieht das Essen und sagt: *„Was ist das für ein Zeug? Das esse ich nicht. Ich will Spaghetti haben!“*

* Der Zahnarzt Ihres Kindes empfiehlt eine feste Zahnspange für ihre Tochter, die 13 Jahre alt ist. Sie möchte sie auf keinen Fall tragen.

* Sie hatten mit Ihrem Sohn vereinbart, dass er nicht später als 23 Uhr nach Hause kommt oder vorher anruft. Jetzt ist es kurz nach Mitternacht, und er kommt heim: *„Mum, ich hätte gerne angerufen, aber der Akku meines Handys war leer!“* Sie glauben ihm nicht ganz und stellen ihn zur Rede.

* Ihr Sohn kommt wie jeden Samstag vom Fußballspielen nach Hause und wirft seine Tasche mit den nassen und dreckigen Sportsachen in die Ecke. Sie regt das total auf, denn sie hatten vereinbart, dass er die Sachen in die Badewanne tut und vorreinigt. Es sind jetzt schon zwei Stunden vergangen und nichts ist geschehen.

* Es ist 7.30 Uhr, und Sie möchten Ihren Sohn in die Schule bringen. Er sitzt noch am Frühstückstisch im Schlafanzug und mummelt an seinem Brot herum. Sie packen Ihren Sohn am Arm und schreien: *„Jetzt aber los, wir haben nicht ewig Zeit!“* Er schaut erschrocken drein und verschwindet in seinem Zimmer. Sie bedauern, dass Sie so heftig reagiert haben.

Anhang

Anhang

Beispiele für Szenenaufbauten mit dem playmobil®-Klassenzimmer



Abb. 26: Szene 1

Schüler (vorne rechts) kommt zu spät. Lehrer spricht ihn an.
[Anm.: mit Ball (vorne links) → Spielunterbrechung]



Abb. 27: Szene 2

Schüler (hinten mittig) hält sein Heft zum Werfen bereit und schreit / sagt etwas. Lehrerin spricht ihn an.
[Anm.: Gefühle-Uhr (hinten links) liegt bereit.]



Abb. 28: Szene 3

Zwei Lehrkräfte mit zwei SchülerInnen in einem Raum, jedoch an verschiedenen Aufgaben [Anm.: eine Situation, wie sie in der Klinikschule öfter vorkommt.]

Schüler (Mitte) dreht sich von der Lehrerin (hinten rechts) weg und verweigert. Lehrerin spricht ihn an.

Lehrer (hinten mittig) und Schülerin (hinten rechts) arbeiten weiter. [Anm.: erneut zeigt der Ball die momentane Spielunterbrechung an.]

Erklärungen:

Anzahl der SchülerInnen, sowie der Aufbau des Klassenraumes an sich entsprechen bewusst einem sonderpädagogischen Unterrichtssetting.

Zudem ist es ohne Belang und rein zufällig gewählt, ob der/die dysfunktional agierende Jugendliche männlich oder weiblich ist. Gleiches gilt auch für die in den Konflikt eingebundene Lehrkraft.

Anhang

Anhang

Zubehör des playmobil®-Klassenzimmers²⁸

Für diese Methode verwendete Elemente:

- Tafel (beschreibbar) mit Rechenschieber auf einer Seite, Einhängkorb und Einhängeablage
- Leinwand-Landkarte-Whiteboard-Kombination mit Ständer
- Schreibtisch mit Schubladen
- Tisch mit Anlagefach (2x)
- Bürostuhl
- Stuhl (4x)
- Stift und Schwämmchen zum Beschriften der Tafel
- Papierkorb
- Schreibwerkzeug (5x)
- Lineal
- Geodreieck
- Zeigestab
- Zirkel
- Schere
- Buch / Heft klein (grün & weiß) (4x)
- Buch aufgeschlagen groß (weiß)
- Laptop / Malkasten
- Rucksack
- Schulranzen (befüllbar)
- Schulranzen (nicht befüllbar)

Nicht verwendete Elemente:

- Schultüte (2x)
- Schulranzen (befüllbar)

Playmobil®-Figuren in Ergänzung: [Anm.: erste Auswahl, wird weiterentwickelt!]

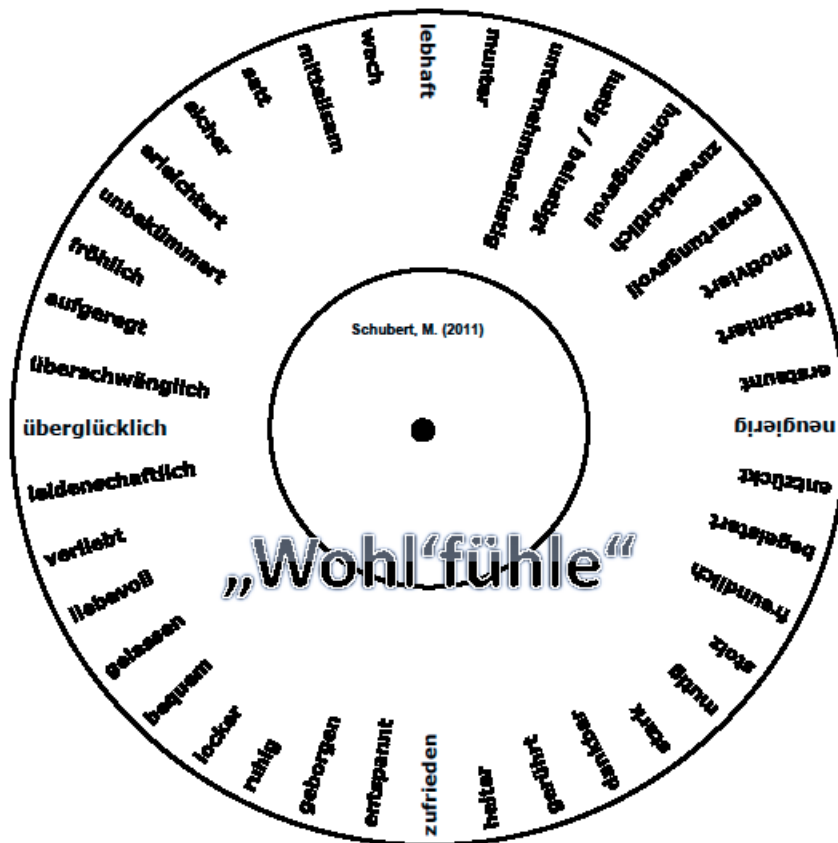
	<u>Haare</u>	<u>Oberteil</u>	<u>Hose</u>
Kinder weiblich:	braun	rot	rot
	schwarz	gelb	weiß
Kinder männlich:	schwarz	rot	blau
	schwarz	gelb	weiß
	braun	grün	weiß
Erwachsene weiblich:	schwarz	rot	weiß
	schwarz	weiß	weiß
Erwachsene männlich:	schwarz	blau	blau
	braun	weiß	weiß
	blond	blau	weiß

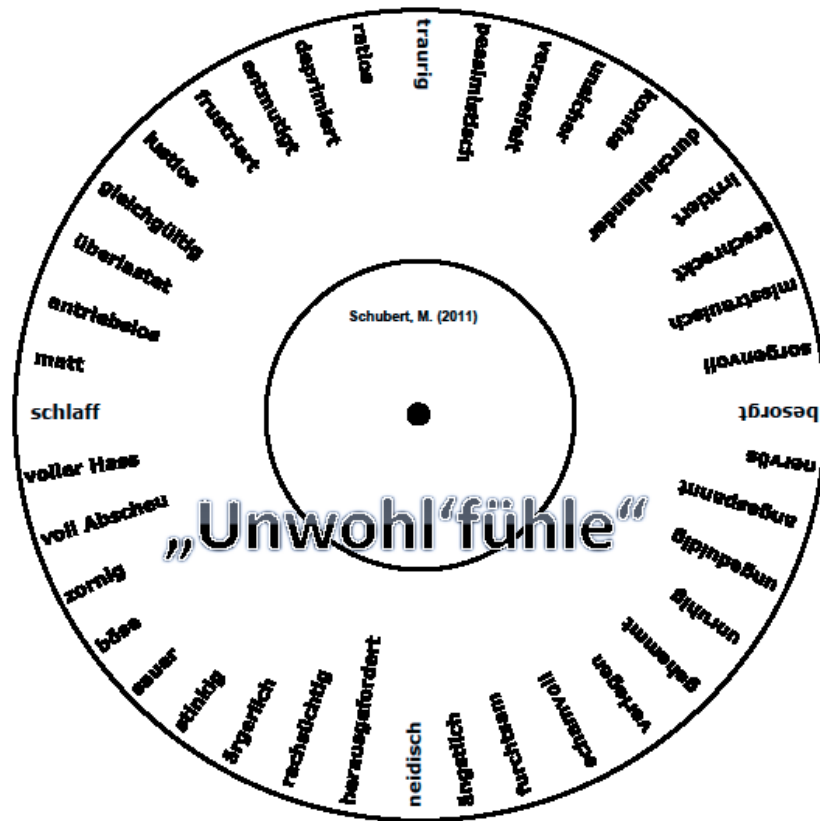
²⁸ Artikelnummer: 7486

Anhang

Materialien: Die Gefühle-Uhr

[Anm.: die Größe der Vorlage wurde aus Formatierungsgründen verkleinert. Eine Druck- bzw. Kopiervorlage in Originalgröße ist als PDF-Datei auf der CD-ROM zu dieser Arbeit beigefügt.]





Materialien: Phasenkarten

[Anm.: die Größe der Vorlage wurde aus Formatierungsgründen stark verkleinert.
Eine Druck- bzw. Kopiervorlage in Originalgröße ist als PDF-Datei auf der CD-ROM
zu dieser Arbeit beigefügt.]

**Eröffnung &
Vorstellung des
möglichen
Verlaufs**

Schubert, M. (2011)

**Besprechung
des Verlaufs**

Schubert, M. (2011)

Die Spielregeln

Schubert, M. (2011)

Aufbau des Spielfeldes & Auswahl der Figuren

Schubert, M. (2011)

**Was ist was?
Wer ist wer?
→ Erklärungen
zu Figuren und
Gegenständen**

Schubert, M. (2011)

**Das
Spiel
beginnt**

Schubert, M. (2011)

Was fiel uns auf?

Schubert, M. (2011)

Anhang

Materialien: Die Spielregeln

[Anm.: die Größe der Vorlage wurde aus Formatierungsgründen stark verkleinert.
Eine Druck- bzw. Kopiervorlage in Originalgröße ist als PDF-Datei auf der CD-ROM
zu dieser Arbeit beigefügt.]

<p>Die Spielregeln</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Jeder kann das Spiels mit dem Ball unterbrechen, um<ul style="list-style-type: none">a) eine Verständnisfrage zu stellen oderb) eine Reflexionsfrage bzw. -aussage zu platzieren.✓ Beide Beteiligten hören sich gegenseitig zu und lassen sich „ausreden“.✓ Ich kann jederzeit das Spiel und/oder die Reflexion beenden. Mein Gegenüber kann das auch tun.	<p style="text-align: right;">Schubert, M. (2011)</p>
<p>Die Spielregeln</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Jeder kann das Spiels mit dem Ball unterbrechen, um<ul style="list-style-type: none">a) eine Verständnisfrage zu stellen oderb) eine Reflexionsfrage bzw. -aussage zu platzieren.✓ Beide Beteiligten hören sich gegenseitig zu und lassen sich „ausreden“.✓ Ich kann jederzeit das Spiel und/oder die Reflexion beenden. Mein Gegenüber kann das auch tun.	<p style="text-align: right;">Schubert, M. (2011)</p>

Anhang

Materialien: Reflexionsfragen & Reflexionsaussagen (Karten)

[Anm.: die Größe der Vorlage wurde aus Formatierungsgründen stark verkleinert.
Eine Druck- bzw. Kopiervorlage in Originalgröße ist als PDF-Datei auf der CD-ROM
zu dieser Arbeit beigefügt.]

<p>Die Reflexionsaussage</p> <p>Wenn ich ... sehe/höre, dann fühle/bin ich ..., weil ich ... brauche / weil mir ... wichtig ist.</p> <p><small>Schubert, M. (2011)</small></p>	<p>Die Reflexionsfrage</p> <p>Wenn du ... siehst/hörst/tust, dann fühlst/bist du ..., weil du ... brauchst / weil dir ...wichtig ist? Bitte sag ob ich das richtig verstanden habe.</p>
<p>Die Reflexionsaussage</p> <p>Wenn ich ... sehe/höre, dann fühle/bin ich ..., weil ich ... brauche / weil mir ... wichtig ist.</p> <p><small>Schubert, M. (2011)</small></p>	<p>Die Reflexionsfrage</p> <p>Wenn du ... siehst/hörst/tust, dann fühlst/bist du ..., weil du ... brauchst / weil dir ...wichtig ist? Bitte sag ob ich das richtig verstanden habe.</p>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Elemente der Wolfssprache.....	10
Abb. 2:	Bedürfniskategorien nach Rosenberg.....	13
Abb. 3:	Empathie im GFK-Prozess.....	14
Abb. 4:	Wolfsohren-Beispiel.....	19
Abb. 5:	Wolfsohren.....	21
Abb. 6:	Positive Konfliktfunktionen.....	22
Abb. 7:	Zusammenfassung: Konfliktlösung mit der GFK.....	23
Abb. 8:	Rollenspielformen.....	59
Abb. 9:	Wichtige Spielmittel.....	64
Abb. 10:	Spielmittel im Sandspiel.....	67
Abb. 11:	Reflexion.....	69
Abb. 12:	Zusammenfassung: Gefühle und Bedürfnisse.....	76
Abb. 13:	Spiel- und Reflexionsmaterial [Foto: Schubert, M. 23.12.2011].....	80
Abb. 14:	Die Gefühle-Uhr [Foto: Schubert, M. 23.12.2011].....	81
Abb. 15:	Materialliste für die spielerische Reflexion [Schubert, M. 13.11.2011].....	82
Abb. 16:	Die Phasenkarten [Foto: Schubert, M. 23.12.2011].....	83
[Abb. 17 – Abb. 25: Screenshots aus Videosequenz: Schubert, M. 02.12.2011]		
Abb. 17:	L unterbricht das Spiel, um eine Reflexionsfrage zu stellen.....	96
Abb. 18:	L reicht M die Gefühle-Uhr.....	97
Abb. 19:	M (Hand rechts) wirft den Radierer durch das Klassenzimmer.....	99
Abb. 20:	M (Hand rechts) wirft ein Stück Papier durch das Klassenzimmer.....	100
Abb. 21:	M unterbricht das Spiel mit dem Ball.....	101
Abb. 22:	«Wie geht's dem Lehrer?»	102
Abb. 23:	M (Hand vorne) „kickt“ die Tür (symbolisch: Kassettenhülle) weg.....	103
Abb. 24:	L visualisiert seine Frage.....	106
Abb. 25:	Max unterstützt seine Beschreibung durch das Zeigen mit einem Kugelschreiber.....	110
Abb. 26:	Szene 1 [Foto: Schubert, M. 24.12.2011].....	137
Abb. 27:	Szene 2 [Foto: Schubert, M. 24.12.2011].....	137
Abb. 28:	Szene 3 [Foto: Schubert, M. 24.12.2011].....	138

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Wolfs- und Giraffensprache.....	10
Tabelle 2:	„Frühe“ Spieltheorien.....	57

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Süßen, den 01. Februar 2012

M. Schubert