

Gebauer, Karl

**Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines  
pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung -  
Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46 (1997) 3, S. 182-194

urn:nbn:de:bsz-psydok-39693

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

**Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Kontakt:**

**PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)  
Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

## Erziehungsberatung

- COUGHLAN, J.-G.: Zur Arbeit von Erziehungsberatungsstellen bei Verdacht auf sexuellen Mißbrauch (Dealing in Child Guidance Centres with Allegations Concerning the Sexual Abuse of Children) . . . . . 499

## Familientherapie

- HEEKERENS, H.-P.: Familiendiagnostik ungeklärt – Diagnose unklar (Family Diagnostics – Diagnosis Unclear) . . . . . 489

## Forschungsergebnisse

- BRETZ, E./RICHTER, N./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C.: Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch (A Questionnaire for the Evaluation of an Educators' Training on Child Sexual Abuse: Development and Application) . . . . . 420
- FEGERT, J. M./SCHULZ, J./BERGMANN, R./TACKE, U./BERGMANN, K. E./WAHN, U.: Schlafverhalten in den ersten drei Lebensjahren (Sleep Behavior in the First Three Years of Life). . 69
- GÖHR, M./RÖPCKE, B./PISTOR, K./EGGERS, C.: Autogenes Training bei Kindern und Jugendlichen mit Diabetes mellitus Typ I („Autogenic Training“ with Children and Young Patients with Diabetes mellitus Type I) . . . . . 288
- HÄBERLE, H./SCHWARZ, R./MATHES, L.: Familienorientierte Betreuung bei krebserkrankten Kindern und Jugendlichen (Family Orientated Interventions of Children and Adolescents with Cancer Disease). . . . . 405
- LEGNER, A./PAULI-POTT, U./BECKMANN, D.: Neuromotorische und kognitive Entwicklung risikogeborener Kinder im Alter von fünf Jahren (Neuromotoric and Cognitive Development of 5-year-old Children with a Perinatal Risk) . . . . . 477
- SARIMSKI, K.: Elternbelastung bei komplexen kraniofazialen Fehlbildungen (Parenting Stress in Families with Craniofacially Disordered Children) . . . . . 2
- STEINEBACH, C.: Familienberatung in der Frühförderung: Bedingungen und Wirkungen aus der Sicht der Mütter (Family Counseling in Early Education: Circumstances and Effects from the Mothers Point of View) . . . . . 15

## Kinder und Gewalt

- GEBAUER, K.: Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung – Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden (Dealing with Physical Aggression within the Framework of an Educational Concept of Self- and Social Development – Or: Discussing Physical Aggression with Pupils) . . 182
- GÖBEL, S.: Aggression, unbelebte Objekte und die Phantasie der Unzerstörbarkeit (Aggression, Inanimated Objects and the Phantasy of Invulnerability) . . . . . 206

KRANNICH, S./SANDERS, M./RATZKE, K./DIEPOLD, B./CIERPKA, M.: FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern (FAUSTLOS – a Curriculum for an Increase of Social Skills and for the Prevention of Aggressive and Potentially Violent Behavior in Children). . . .	236
MEIER, U.: Gewalt in der Schule – Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten (Violence in School – Analyzing a Phenomenon and Outlining Concepts of Practice-Focused Prevention and Intervention). . . . .	169
NOLTING, H.-P./KNOPF, H.: Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention (Reducing Aggression in the Schools: A Cooperative Intervention). . . .	195
PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern (Behavior Therapy with Aggressive Children). . . . .	228
RATZKE, K./SANDERS, M./DIEPOLD, B./KRANNICH, S./CIERPKA, M.: Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten (On the Aggression and Violence of Children in Different Contexts). . . . .	153
SCHWEITZER, J.: Systemische Beratung bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt (Systemic Consultation in Problem Systems involving Adolescent Acting-Out-Behavior, Delinquency and Violence). . . . .	215
WETZELS, P./PFEIFFER, C.: Kindheit und Gewalt: Täter- und Opferperspektiven aus Sicht der Kriminologie (Children as Offenders and Victims of Violent Acts: Criminological Perspectives). . . . .	143

## Praxisberichte

ZOLLINGER, R.: Psychotherapie eines Knaben mit einer Depression nach dem Tod von zwei seiner Brüder (Psychotherapy of a Boy with a Depression after two of his Brothers died) . . .	727
---	-----

## Psychotherapie

FASCHER, R.: Überlegungen zur psychodynamischen Bedeutung des Versteckspiels in der Kinderpsychotherapie (Reflections on Psychodynamic Meaning of Playing Hide-and-Seek in Child Psychotherapy) . . . . .	660
HIRSCH, M.: Psychoanalytische Therapie bei sexuell mißbrauchten Jugendlichen (Psychoanalytic Therapy with Adolescent Victims of Sexual Abuse) . . . . .	681

## Übersichten

BILKE, O./MÖLLERING, M.: Der multidisziplinäre Qualitätszirkel – ein Qualitätssicherungsmodell für kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken (The Quality Auditing Council – a Method of Quality Management for Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	257
KÄMMERER, A./ROSENKRANZ, J./RESCH, F.: Das Verschwinden der Scham und die Pubertät von Mädchen (The Disappearance of Shame and the Puberty of Girls). . . . .	113
KNORTH, E. J./SMIT, M.: Elterliche Partizipation bei Heimbetreuung in den Niederlanden (Parental Involvement in Residential Care in the Netherlands). . . . .	696
RAUCHFLEISCH, U.: Überlegungen zu den Ursachen und Wirkmechanismen des Konsums von Gewaltdarstellungen bei Kindern und Jugendlichen (Considerations About Motives and Consequences of the Use of Violent Presentations on Children and Adolescents) . . . . .	435

REMSCHMIDT, H.: Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Trends in the Development of Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	445
RENARD, L.: Psychoanalytische Behandlungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Frankreich (Psychoanalytical Approaches in France's Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	278
ROTHENBERGER, A./HÜTHER, G.: Die Bedeutung von psychosozialem Streß im Kindesalter für die strukturelle und funktionelle Hirnreifung: neurobiologische Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie (The Role of Psychosocial Stress in Childhood for Brain Maturation: Neurobiological Basis of Developmental Psychopathology). . . . .	623
SCHLEIFFER, R.: Adoption: psychiatrisches Risiko und/oder protektiver Faktor? (Adoption: Psychiatric Risk and/or Protective Factor?) . . . . .	645
SCHREDL, M./PALLMER, R.: Alpträume von Kindern (Nightmares in Children) . . . . .	36
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: „Enuresis diurna“ ist keine Diagnose – neue Ergebnisse zur Klassifikation, Pathogenese und Therapie der funktionellen Harninkontinenz im Kindesalter („Diurnal enuresis“ is not a Diagnosis – New Results Regarding Classification, Pathogenesis, and Therapy of Functional Urinary Incontinence in Children) . . . . .	92
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: Enuresis nocturna – neue Ergebnisse zu genetischen, pathophysiologischen und psychiatrischen Zusammenhängen (Nocturnal Enuresis – A Review of Genetic, Pathophysiologic, and Psychiatric Associations) . . . . .	709
WILKES, J.: Gott ist tot – Friedrich Nietzsches Ödipuskomplex (God is dead – Nietzsche's Oedipus Complex) . . . . .	268

## Väter und Jugendliche

FENTNER, S./SEIFFGE-KRENKE, I.: Die Rolle des Vaters in der familiären Kommunikation: Befunde einer Längsschnittstudie an gesunden und chronisch kranken Jugendlichen (Father's Role in Family Communication: Results of a Longitudinal Study on Chronically Ill and Healthy Adolescents) . . . . .	354
MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H.: Die Bedeutung der Familienbeziehungen für die Bewältigung von psychischen Störungen – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zur Therapieprognose bei psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen (The Impact of Family Relations on Coping Processes of Children and Adolescents with Psychiatric Disorders). . . . .	371
SEIFFGE-KRENKE, I./TAUBER, M.: Die Idealisierung des Vaters: eine notwendige Konsequenz in Scheidungsfamilien? (Idealization of the Non-Custodial Father: A Necessary Consequence of Parental Divorce?) . . . . .	338
SHULMAN, S.: Der Beitrag von Vätern zum Individuationsprozeß in der Adoleszenz (The Contribution of Fathers to Adolescents' Individuation) . . . . .	321

## Verhaltens- und Psychodiagnostik

BREUER, D./DÖPFNER, M.: Die Erfassung von problematischen Situationen in der Familie (The Assessment of Problem Situations within the Family). . . . .	583
DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: Von der kategorialen zur dimensionalen Diagnostik (From Categorical to Dimensional Assessment) . . . . .	519

DÖPFNER, M./WOLFF METTERNICH, T./BERNER, W./ENGLERT, E./LENZ, K./LEHMKUHL, U./LEHMKUHL, G./POUSTKA, F./STEINHAUSEN, H.-C.: Die psychopathologische Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in vier kinder- und jugendpsychiatrischen Inanspruchnahmestichproben – eine multizentrische Studie (The Clinical Assessment Scale of Child and Adolescent Psychopathology within four Samples of Clinics of Child and Adolescent Psychiatry – A Multicenter Study) . . . . .	548
FRÖLICH, J./DÖPFNER, M.: Individualisierte Diagnostik bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (Individualized Assessment of Children with Hyperactivity Disorders) . . . .	597
PLÜCK, J./DÖPFNER, M./BERNER, W./FEGERT, J. M./HUSS, M./LENZ, K./SCHMECK, K./LEHMKUHL, U./POUSTKA, F./LEHMKUHL, G.: Die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei der Beurteilung psychischer Störungen im Jugendalter – ein Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen (The Impact of Different Sources of Information for the Assessment of Behavioural and Emotional Problems in Adolescence – A Comparison of Parent-Reports and Youth Self-Reports) . . . . .	566

## Buchbesprechungen

BÄUERLE, D.: Sucht- und Drogenprävention in der Schule . . . . .	62
BIRBAUER, N./SCHMIDT, R. F.: Biologische Psychologie . . . . .	400
BODE, M./WOLF, C.: Still-Leben mit Vater. Zur Abwesenheit von Vätern in der Familie . .	133
BOECK-SINGELMANN, C./EHLERS, B./HENSCH, T./KEMPER, F./MONDEN-ENGELHARDT, C. (Hrsg.): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 1: Grundlagen und Konzepte . . . . .	129
BORCHERT, J.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf . . . . .	738
BOWLBY, J.: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie . . . . .	309
COULACOGLOU, C.: Märchentest, Fairy Tale Test – FTT . . . . .	678
DENIG-HELMS, K.: Klassenarbeiten erfolgreich bestehen. Das Programm für gute Noten im Schriftlichen . . . . .	740
FLIEGNER, J.: Szenotest-Praxis. Ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation . . . . .	250
FUCHS, M./ELSCHENBROICH, G. (Hrsg.): Funktionelle Entspannung in der Kinderpsychotherapie . . . . .	674
GREVE, W./ROOS, J.: Der Untergang des Ödipuskomplexes. Argumente gegen einen Mythos . .	465
GRISSEMAN, H.: Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand . .	675
GUTHKE, J./WIEDL, K.H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität . . . . .	132
HELMS, W./DENIG-HELMS, K.: Fit für's Gymnasium. Die neuen Herausforderungen erfolgreich bewältigen . . . . .	740
HELMS, W.: Besser motivieren – weniger streiten. So helfen Sie Ihrem Kind – aber richtig . .	740
HELMS, W.: Hausaufgaben erledigen – konzentriert, motiviert, engagiert . . . . .	740
HELMS, W.: Los geht's! Alles Gute zum Schulstart . . . . .	740
HELMS, W.: Vokabeln lernen – 100% behalten. Die erfolgreichen Tips zum Fremdsprachenlernen . . . . .	740
HOFFMANN, L.: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflußnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie . . . . .	399

HOFFMANN, S. O./HOCHAPFEL, G.: Neurosenlehre, Psychotherapeutische und Psychosomatische Medizin . . . . .	310
JONES, E.: Systemische Familientherapie. Entwicklungen der Mailänder systemischen Therapien – ein Lehrbuch . . . . .	308
KALFF, D. M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche . . . . .	673
KÄSLER, H./NIKODEM, B.: Bitte hört, was ich nicht sage. Signale von Kindern und Jugendlichen verstehen, die nicht mehr leben wollen . . . . .	131
KONNERTZ, D./SAUER, C.: Tschüs dann! Die erfolgreichen Arbeitstechniken für's Abitur . .	740
KREUSER, U.: Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder . . . . .	396
LOEWENBERG, P.: Decoding the Past. The Psychohistorical Approach . . . . .	510
MARMOR, J. (Hrsg.): Psychoanalysis. New Directions and Perspectives . . . . .	252
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2 . . . . .	734
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 1 . .	58
MÖLLER, J./KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung . . . . .	742
NISSEN, G./TROTT, G. E.: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter . . . . .	311
OPP, G./PETERANDER, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft . . . . .	401
PARENS, H.: Kindliche Aggressionen . . . . .	63
PASSOLT, M. (Hrsg.): Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern . . . . .	676
PERKAL, M.: Schön war draußen ... Aufzeichnungen eines 19jährigen Juden aus dem Jahre 1945 . . . . .	60
PETERANDER, F./SPECK, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa . . . . .	677
RAHM, D.: Integrative Gruppentherapie mit Kindern . . . . .	733
REISER, M. L.: Kindliche Verhaltensstörungen und Psychopharmaka . . . . .	740
RESCH, F.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch .	135
SCHAUDER, T.: Verhaltensgestörte Kinder in der Heimerziehung . . . . .	308
SEIDLER, C.: Gruppentherapie bei Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen im Jugendalter . . . . .	735
SEIFFGE-KRENKE, I./BOEGER, A./SCHMIDT, C./KOLLMAR, F./FLOSS, A./ROTH, M.: Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien . . . . .	394
STUDER, F.: Training kognitiver Strategien: ein computergestütztes Förderprogramm . .	508
VON SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. . .	395
WALTER, M.: Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung . . . . .	398
WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B.: Systemische Therapie als Begegnung . . . . .	617
WENDELER, J.: Psychologie des Down Syndroms . . . . .	618
WENGLEIN, E./HELLWIG, A./SCHOOF, M. (Hrsg.): Selbstvernichtung. Psychodynamik und Psychotherapie bei autodestruktivem Verhalten . . . . .	59
WOLFRAM, W. W.: Das pädagogische Verständnis der Erzieherin – Einstellungen und Problemwahrnehmungen . . . . .	251
Editorial . . . . .	1, 141, 319, 475, 517
Autoren und Autorinnen der Hefte . . . . .	57, 122, 248, 304, 393, 459, 507, 597, 672, 732
Zeitschriftenübersicht . . . . .	124, 305, 460, 612
Tagungskalender . . . . .	66, 137, 254, 315, 403, 471, 513, 620, 744
Mitteilungen . . . . .	68, 139, 474, 515, 746

# Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung – Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden

Karl Gebauer

## Summary

Dealing with Physical Aggression within the Framework of an Educational Concept of Self- and Social Development – Or: Discussing Physical Aggression with Pupils

In order to deal with physical aggression in schools it is necessary to develop an educational concept in which the teachers parallel to their observations of the subject orientated learntrack include the relationship- and the selfdevelopmenttrack (three-track-education). In this concept of classifying dialogs which follow the conflict situations have equal importance to other events during school-lessons. The dialogs take place parallel to the lessons. This method requires a flexible organisation of the lessons in which the pupils are used to work on their own. An extension of the teachers competence is necessary. The extension of competence is related to a close observation of social events and to a development of models to explain the problematic behavior of pupils. If it becomes possible for example to interpret part of the pupils' behavior as scenic acting this new point of view may lead to new solutions. The educational concept is orientated on a model of psychoanalytical explanation in which the current situation stands in the foreground. The problem which thus becomes apparent can be now be handled by reconstructing the exterior events (interactions) and by the symbolic presentation of the interior perception (annoyance, anger, rage). Thus the pupils learn to deal with their inner turbulences in a constructive manner. For the acting in the public forms of making amends are practised. Physical aweness and fitness is seen as an important base for self- and social processes. The work of a man within a boys' group and of a woman within a girls' group offers the possibility of sexual identity.

## Zusammenfassung

Für eine konstruktive Bearbeitung von Gewaltsituationen in Schulen ist eine pädagogische Konzeption anzustreben, bei der die Lehrkräfte neben der fachorientierten Lernspur immer auch die Beziehungs- und die Selbst-Entwicklungs-Spur eines Kindes im Blick haben (Drei-Spur-Pädagogik). Bei diesem Konzept haben

Klärungsdialoge im Anschluß an Konflikte einen gleichrangigen Platz neben anderen Unterrichtsereignissen. Sie finden parallel dazu statt. Dieses Verfahren setzt eine flexible Unterrichtsorganisation voraus, bei der Schüler und Schülerinnen mit selbständigen Arbeitsformen vertraut sind. Für Lehrer und Lehrerinnen sind Kompetenzerweiterung erforderlich. Sie beziehen sich auf genaue Wahrnehmungen sozialer Abläufe und auf Erklärungsmodelle für problematische Schülerverhaltensweisen. Wenn es z.B. gelingt, Teile ihres Verhaltens als szenisches Agieren zu interpretieren, dann kann diese andere Sichtweise zu neuen Lösungen führen. Das pädagogische Konzept orientiert sich an psychoanalytischen Erklärungsmodellen. Dabei steht die Gegenwartssituation im Vordergrund. Die in ihr sichtbar werdende Problematik wird über die Rekonstruktion der äußeren Abläufe (Interaktionen) und über die symbolische Darstellung innerer Wahrnehmungen (Ärger, Wut, Zorn) bearbeitet. So lernen Schüler und Schülerinnen konstruktiv mit ihren inneren Turbulenzen umzugehen. Für das Handeln im Außen werden Formen der Wiedergutmachung praktiziert. Körperarbeit wird als eine wichtige Grundlage für Selbst- und Sozialprozesse angesehen. Die Arbeit in Jungengruppen mit einem Mann und in Mädchengruppen mit einer Frau bietet Entfaltungsmöglichkeiten für sexuelle Identität.

*Vorbemerkung:* Gewalt, wie sie in schulischen Situationen auftritt, läßt sich beeinflussen. Die Bearbeitung von Gewaltsituationen gehört in den Aufgabenbereich schulischer Pädagogik. Damit diese Aufgaben erfolgreich umgesetzt werden können, müssen die gegenwärtigen Rahmenbedingungen geändert werden. Für Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich die Notwendigkeit zu Fortbildungsmaßnahmen.

Ich werde einige Gewaltsituationen aus meinem Schulalltag in einer städtischen Grundschule schildern, analysieren und Verbindungen zu einem potentiellen Konzept von Selbst- und Sozialerziehung herstellen.

## 1 Ein Meßbecher für Gefühle

Ich hole die Kinder vom Pausenhof ab. Susanne, 7 Jahre alt, weint. Robert hat sie im Verlauf eines Spieles von der Mauer gestoßen. Sie ist auf Bauch und Nase gefallen. Mitschülerinnen kümmern sich um sie. Ich reiche ihr ein Taschentuch. Später sage ich während des Unterrichts: *„Robert und Susanne, setzt euch zu mir, erzählt, was gewesen ist.“*

Fangen haben sie gespielt. Susanne hat Robert die Mütze vom Kopf gerissen. Darüber ist er ärgerlich geworden und hat Susanne von der Mauer gestoßen.

Ein Klärungsversuch – dabei habe ich gleichzeitig 23 andere Kinder im Blick. *„Arbeitet selbständig“*, sage ich zu ihnen und wende mich Susanne und Robert zu. Nun geht es für Minuten um ihre Selbst- und Sozialentwicklung.

*„Ich war ärgerlich, weil sie mir die Mütze vom Kopf gerissen hat“*, sagt Robert. Diesen Satz schreibe ich vor den Augen der beiden Kinder in mein Tagebuch. Darunter skizziere ich die Umriss eines Meßbechers und bitte Robert, seinen Ärger dort hinein zu malen.



Der Becher wird halb voll.

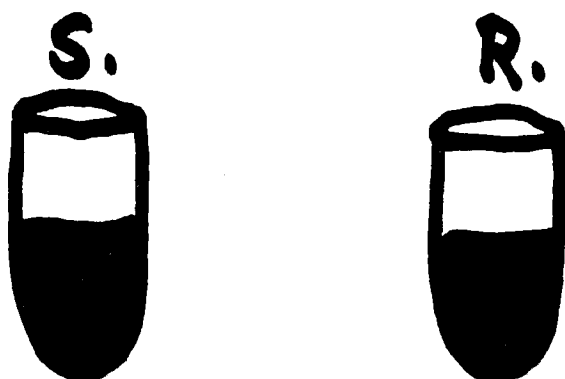


Abb. 1

Susanne braucht einen Meßbecher für Schmerz, Traurigkeit und Wut. Ihr Becher wird auch halb voll. Nun wissen wir, wie es innen aussieht in Susanne und Robert. Wie geht es im Außen weiter? „Was erwartet ihr voneinander?“

„Robert kann so bleiben, wie er ist, er soll mich nur nicht von der Mauer stoßen“, sagt Susanne. Und Robert erwidert: „Du kannst auch so bleiben wie du bist, und meine Mütze hol ich mir schon wieder.“

*Reflexion:* Ausgangspunkt ist eine Situation auf dem Schulhof. Das Klärungsgespräch findet unmittelbar im Anschluß mit den beteiligten Kindern statt. Die übrigen Kinder arbeiten selbständig. Gefühle und Verletzungen werden auf einer symbolischen Ebene sichtbar gemacht. Die Redeweise der Kinder und die Atmosphäre des Gesprächs zeigen, daß sie auch in Zukunft miteinander spielen wollen. Wie das gehen kann, wird ausgesprochen. Auf moralische Belehrungen kann verzichtet werden.

## 2 Schulalltag und hilfreiche Konzepte

Seit etwa sechs Jahren beschäftigt sich das Kollegium der Leinebergsschule in Göttingen intensiv mit Gewaltsituationen im schulischen Alltag. In einer Untersuchung aus dieser Zeit stellen wir fest: Der Anteil von Schülern und Schülerinnen, die aktiv den Unterricht stören und überwiegend Lautstärke und körperliche Gewalt zur Konfliktregelung einsetzen, liegt zusammen mit dem Anteil von Schülerinnen und Schülern, die sich in Störungen und körperliche Auseinandersetzungen hineinziehen lassen, im Schuldurchschnitt bei 33%. Von den Kindern, die überwiegend Lautstärke und Gewalt zur Konfliktregelung einsetzen, sind im Schuldurchschnitt 86% Jungen. „Was ist bloß mit den Kindern los?, so lautete die Fragestellung (GEBAUER et al. 1991).

Für unsere praktische Arbeit angesichts dieser Situation hielten wir eine theoretische Weiterbildung für erforderlich. Das bedeutete Literaturstudium und Gespräche mit Fachleuten aus Nachbarbereichen.

Auf der Praxisebene erweiterten und vertieften wir die pädagogische Konzeption. Viel Zeit haben wir in den folgenden Jahren auf die Analyse von Gewaltsituationen verwendet. Dabei spielte eine wichtige Rolle, welche Gefühle sie in uns auslösten.

Die Beteiligung der einzelnen Kollegiumsmitglieder an dieser Arbeit war unterschiedlich. Manche suchten sich auch andere Arbeitsschwerpunkte oder Ansätze zu Bewältigung der Alltagsproblematik.

Einige Publikationen waren für unsere Arbeit von besonderer Bedeutung. Über die Veröffentlichungen von ANNETTE STREECK-FISCHER (1990), und EVELYN HEINEMANN et al. (1992) fanden wir einen Zugang zu psychoanalytisch begründeten Erklärungsmodellen. Von ANNEDORE PRENGEL (1990) erhielten wir wertvolle Hinweise „zu einem anderen Blick auf die Erziehung von Jungen“. Schließlich bekam für uns die psychoanalytisch begründete Pädagogik von FRITZ REDL und DAVID WINEMAN (1990) einen aktuellen Bezug. Dazu im folgenden ein Beispiel.

### *2.1 Auf Anlunzen folgt Fußtritt – später Faustschlag*

Im Verlauf einer sehr interessanten Unterrichtsstunde, an der sich fast alle Schülerinnen und Schüler mit Interesse beteiligten, verläßt Jonas plötzlich seinen Platz, geht hinüber zum Bücherregal und tritt unterwegs seinem Mitschüler Marc so kräftig auf den Fuß, daß dieser vor Schmerz aufschreit. Auf die Frage seiner Lehrerin, warum er das gemacht habe, erklärt Jonas: „Weil der mich anlunzt hat.“ Danach wendet er sich mit zornigem Gesichtsausdruck an Marc und spricht in aggressivem Tonfall: „Ich kann mich nicht konzentrieren, wenn du mich anlunzt!“

Zur Einschätzung der Situation muß man wissen, daß Marc etwa drei Meter hinter Jonas sitzt. Jonas muß sich also erst einmal umdrehen, damit er wahrnehmen kann, ob er von Marc anlunzt wird.

*Interpretation:* Ein geringfügiger Reiz (Anlunzen) reicht offensichtlich aus, um einen anderen Schüler zu treten. Dabei wird unterstellt, daß ein Anlunzen stattgefunden hat. Es ist auch denkbar, daß sich Jonas dieses nur vorgestellt, für seine Aggressionshandlung konstruiert hat. Sofern wir nur den äußeren Ablauf betrachten, können wir von einem Reiz (oder einer Reizkonstruktion) sprechen und einer völlig unangemessenen Reaktion. Anzunehmen ist, daß die Auslöser tiefer liegen. Hier erreichen wir als Pädagogen eine Grenze. Nicht verboten ist es, sich eine Modellvorstellung von möglichen Gründen für solche Verhaltensweisen zu machen.

Meine Modellvorstellung geht so: Ich stelle mir bei Jonas ein inneres Beziehungsgefüge vor, bei dem ein Subjekt als Gegenüber nicht vorkommt. Wenn das so wäre, dann kann ein Gegenüber schnell zum Destruktionsobjekt werden. Ihre Ursachen können solche Verhaltensweisen in einer Erziehungssituation haben, in der eine Mutter oder ein Vater aus zu großer Selbstlosigkeit als eigenständiges Selbst zurücktritt. Der Junge kann also in seiner Entwicklung im Vater/in der Mutter kein eigenständiges Selbst erleben. So kann er sich auch nicht als eigenständige Person erfahren. Er läuft bei seinen Selbst-Entwicklungs-Versuchen ins Leere. Hätte Jonas in der Vergangenheit seinen Vater/seine Mutter als eigenständiges Selbst erlebt und diese Erfahrung verinnerlicht, dann könnte er wahr-

scheinlich auch andere Menschen als Subjekte erleben und würde sie nicht als Objekte seiner Destruktionen mißbrauchen müssen.

Diese Modellvorstellung hat es mir ermöglicht, dem Jungen dabei zu helfen, mit immer weniger Gewalteininsatz seinen Alltag zu meistern. Zunächst kam es allerdings noch zu einigen Turbulenzen. Als er schließlich einem Mitschüler aus nichtigem Anlaß die Nase blutig schlug, war ein kurzfristiger Ausschuß aus der Schule die Konsequenz. Unter dem Titel „Der Herausforderer“ habe ich Einzelheiten dieser Geschichte in einer Buchveröffentlichung beschrieben (GEBAUER 1996).

Nachdrücklich möchte ich an dieser Stelle betonen, daß Ursachen für solche Verhaltensweisen nicht nur bei den Eltern gesucht werden dürfen. Auch nachfolgende Institutionen wie die Schule müssen sich hinsichtlich ihrer Mitverursachung solcher Probleme kritisch in Frage stellen. Die Zulässigkeit eines kausalen Schlusses von Fehlentwicklungen in der frühen Kindheit auf spätere Probleme wird in jüngster Zeit von URSULA NUBER kritisch betrachtet: „Nach diesen neuen Erkenntnissen setzen sich frühe negative Erfahrungen ... nicht zwangsläufig ins Erwachsenenleben fort. Umgekehrt ist auch eine geborgene Kindheit kein Garant für spätere Sicherheit.“ (1995, S.26ff.)

## *2.2 Zur Schulsituation heute und zum aktuellen pädagogischen Konzept der Schule*

Seit einigen Jahren untersuchen wir anhand bestimmter Kriterien die Situation unserer Schüler. Gefragt wird u.a. nach Problemen in den Bereichen: Motorik, Sprache, Lesen, Mathematik, Schreiben, sozialem Verhalten und gesundheitlichen Auffälligkeiten. Generell kann ich sagen, daß in allen Bereichen die Auffälligkeiten mit etwa 25% angegeben werden. Die Angaben über gesundheitliche Probleme liegen darunter. Im Verhalten liegen die Angaben über 33%.

Das heißt, daß sich eine Grundschullehrkraft täglich mit einer Fülle von Problemen konfrontiert sieht. Die Gewaltproblematik ist ein Teil der Gesamtproblematik von Schule.

Vor dem Hintergrund dieser Situation erweiterten und vertieften wir unsere pädagogische Konzeption. Ich nenne die wichtigsten Aspekte:

### *(a) Körpererfahrung*

Als Alternative zu den oft abrupt ausbrechenden Gewalttätigkeiten erhalten die Kinder möglichst einmal in der Woche das Angebot „Ringkämpfe nach Regeln“. Gekämpft wird auf einem Weichboden in einem dafür hergerichteten Flur. Die Kinder sollen sich in ihrer Kraft, ihrer nachlassenden Kraft und auch in ihrer Schwäche erleben. Auch den Gegner können sie so erleben. Es wird ihnen nicht die für unser Überleben so dringend erforderliche Aggression wegtrainiert, sondern es geht um Selbstwahrnehmung und um Wahrnehmung des anderen. Es werden Näheerfahrungen gemacht. Ich zitiere in diesem Zusammenhang aus einem Gespräch, das INGEBORG BREUER mit dem amerikanischen Soziologen RICHARD SENNETT unter dem Thema „Die Unbehaustheit unserer Körper“, geführt hat.

„Den Körper nicht als einen Gegner zu behandeln, sondern als Bedingung der Grenze und das Erspüren der Grenze als ein Moment von sich selbst zu verstehen... Und dieses Bewußtsein des eigenen Körpers als alternder, als begehrender, als Kraft, all diese Momente des Selbstverstehens und auch der Selbsttranszendenz, können sehr sozial sein. Der Mensch, der ein solcher Körper ist, ist nicht autonom. So könnte unsere körperliche Erfahrung zu einer sozialen Erfahrung werden, die Menschen könnten dadurch aufeinander aufmerksam werden“ (Frankfurter Rundschau v. 23.12.1995).

Ringkämpfe in der Schule ermöglichen Stärke und Schwächeerfahrungen mit der gesamten Skala emotionaler Gefühle. Es ist schade, daß diese wichtige Möglichkeit der Selbst- und Sozialerfahrung wegen unzureichender Rahmenbedingungen nur sehr begrenzt realisiert werden kann.

*(b) Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Feld, Wald, umliegende Dörfer)*  
Möglichst einmal im Monat fahren wir mit unseren Schülerinnen und Schülern in den Wald. Keine Wetterlage hält uns davon ab. Wenn wir – wie in einigen Märchen – die Kinder mit dem Hinweis in den Wald schicken, sie dürften sich von uns entfernen, müßten allerdings immer zu uns zurückfinden können, dann bleiben die Kinder, die uns in der Schule durch ihre Gewalttätigkeiten auffallen, meistens ganz in unserer Nähe. Einmal faßte ein Junge nach meiner Hand und fragt besorgt, ob ich denn jemals wieder aus diesem großen Wald herausfinden würde. Angst und Unsicherheit sind oft Ursachen für Gewalttätigkeiten, das wird hier sehr anschaulich klar.

*(c) Arbeit in Jungengruppen mit einem Mann, in Mädchengruppen mit einer Frau*

Für Jungen und Mädchen ist dieses Angebot, das wir einmal in der Woche machen, in gleicher Weise wichtig. Die Gespräche in der Jungengruppen drehen sich um Vertauen, Angst, Alpträume, Liebe, Sex, Umweltzerstörung, Krieg.

Die konkrete Arbeit in allen Jungengruppen führte immer dann, wenn es um sexuelle Identität ging, zu großer Unruhe. Danach wurde regelmäßig von den Jungen die Vertrauensfrage gestellt. Vertrauen untereinander und zu mir. Erst wenn die Vertrauensfrage geklärt war, waren sie bereit, über ihre innersten Anliegen zu sprechen. Nach einigen Monaten zeigte sich eine deutliche Kompetenzerweiterung in ihrem Sozialverhalten. Bezogen auf Gewaltprävention bei Jungen heißt das: Zuwendung und Zumutung, die Jungen von einem Mann in Stärke- und Schwächesituationen erleben, sind für Veränderungen sozialer Verhaltensdispositionen entscheidend. Gewalttätige Auseinandersetzungen nehmen ganz deutlich ab. Die Bereitschaft, in Klärungsgesprächen nach Lösungen zu suchen wächst. Die Jungen verstanden es mehr und mehr, sich von den Mädchen abzugrenzen. Erst auf der Grundlage neu erworbener Selbstsicherheit suchten sie neue Kontakt zu den Mädchen.

*(d) Szenisches Verstehen – Oder: Der Lehrer als Regisseur, die Lehrerin als Regisseurin*

Wenn uns Kinder in ihrem Verhalten auffallen, wenn wir von Verhaltensauffälligkeiten sprechen, schwingt oft ein negativer Unterton mit. Das ist in vielen Fällen auch nachvollziehbar, denn es ist nicht einfach, wenn in einer Klasse mit 24 Schülern 6 in ihrem Verhalten auffällig sind. Psychologen und Ärzte sprechen gern von Symptomen, die hier sichtbar werden. Ich spreche von „Szenen“ (LEBER 1986) der Kinder. Damit meine ich, daß sie uns wichtige Teile aus ihrem Leben immer wieder vorspielen. Wenn wir uns nicht in ihre Inszenierungen verstricken lassen, sondern als Regisseure aktiv werden, dann helfen wir ihnen bei der Entwicklung ihrer Selbst- und ihrer sozialen Kompetenz. Unsere Aufgabe besteht darin, genau wahrzunehmen, was sie in Szene setzen, ihre Handlungen zu interpretieren und neue Ideen einzubringen.

*(e) Klärungsdialoge*

Ich halte diesen Aspekt für das wichtigste Element in unserer Konzepterweiterung. Gewaltsituationen machen es erforderlich, immer wieder die inneren und äußeren Abläufe miteinander in Beziehung zu setzen. Meistens führen wir diese Dialoge nur mit den beteiligten Kindern. Wir gehen mit ihnen in den Gruppenraum, auf dem Flur oder suchen im Klassenzimmer eine Sitzcke auf. Der Lehrer befindet sich mit ihnen auf der Klärungsspur, während sich die übrigen Kinder der Klasse auf der Inhaltsspur befinden, indem sie z.B. Mathematik machen. Hier sind offene Formen des Unterrichts, bei denen die Kinder Selbständigkeit und Selbstverantwortung gelernt haben, eine wichtige Grundlage. So können unterschiedliche Tätigkeiten gleichzeitig nebeneinander herlaufen, ohne daß dies als störend empfunden wird. Innerhalb der Klärungsdialoge ist es wichtig, daß die erwachsene Person eine gefühlsmäßige Nähe zu den Erlebnissen der Kinder hat. Sie sollte nach- und mitfühlen können, und sich gleichzeitig davor hüten, ihre eigenen Affekte unkontrolliert auf die Kinder auszuschütten.

### 3 Wutspuren im pädagogischen Tagebuch – Bearbeitung einer Schlägerei unter Kindern einer ersten Klasse

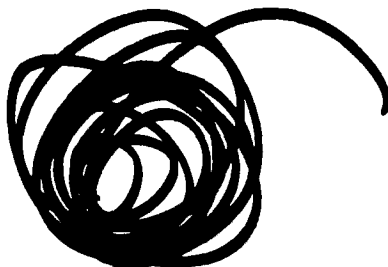
*Situation:* Ich hole die Kinder einer ersten Klasse vom Pausenhof ab. Bei der Ankunft im Klassenraum entwickelt sich eine Schlägerei zwischen Tillmann, Sebastian, Lennart, Jörn und Nadine. Ich gehe schnell dazwischen und sage, daß ich mich gleich um ihr Problem kümmern würde. Die Kinder gehen zu ihren Plätzen. In diesem Augenblick kommt eine Kollegin, die 2 Schüler zum Förderunterricht abholen möchte. Ich wechsele ein paar Sätze mit ihr. Da entbrennt die Schlägerei erneut. Lennart und Tillmann verhaken sich ineinander. Andere Kinder umgeben sie wie ein Knäuel. Ich habe Mühe, sie auseinanderzubringen.

Danach bitte ich die übrigen Kinder, mit ihrer Arbeit zu beginnen und beuge mich mit den am Konflikt beteiligten Kinder in die Sitzcke des Klassenzimmers.

*Gespräch:*

Tillmann: Ich hab gesagt hör auf. Aber da hat Lennart mich hier an den Kopf geschlagen. Da war ich so wütend, daß ich ihn am Hals gepackt habe. Und dann hat Lennart mich am Hals gepackt.

Ich: Du hast gesagt, daß du ganz wütend warst. Ich zeichne deine Wut in mein Buch. War das so? (Tillmann nickt.)

*Abb. 2*

Lennart: Dann bin ich weggelaufen. Und dann sind alle hinter mir her und auf mich drauf. Dann hat Tillman mich erwürgt – fast.

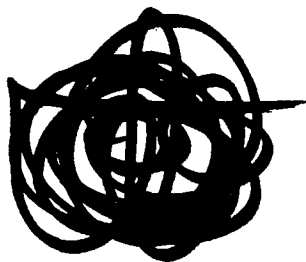
Ich: Wie war das mit deiner Wut?

Lennart: Ich war richtig wütend. Sebastian ist auf meinen Rücken gesprungen. Nadine hat mich gekratzt.

Nadine: So hab ich ihn gepackt (Sie zeigt, wie sie Lennart an den Schultern gepackt hat.)

Lennart: Ich hab mich befreit und bin zur Treppe gelaufen. Da sind wieder alle auf mich drauf.

Ich: Du hast gesagt, daß du wütend warst. Ich will deine Wut auch aufzeichnen.

*Abb. 3*

Lennart: Ich war noch wütender.

Ich: So?

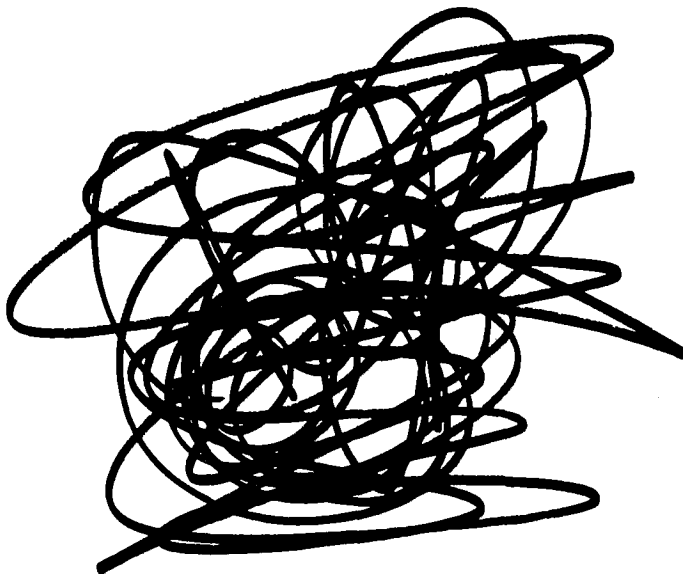


Abb. 4

Lennart: Ja, so.

Sebastian: Also, ich hab mich mit Lennart gekloppt.

Ich: Warum?

Sebastian: Warum, weiß ich nicht. (Er lacht.)

Ich: Wieso kloppt du dich mit Lennart?

Sebastian: Lennart hat mich getreten.

Lennart: Du bist auf mich gesprungen. Da hab ich dann getreten.

Ich: Wer hat von euch beiden angefangen?

Sebastian: Ja, ich! (Er lacht.)

Ich: Da mußt du dich nicht wundern, wenn sich Lennart wehrt.

Jörn: Ich war zuerst auch dabei. Dann bin ich auf meinen Platz gegangen und hab mich hingesetzt. Da ist Lennart gekommen und hat mich geschlagen. Da hab ich dann zurückgeschlagen.

Ich: Lennart, warum hast du Jörn geschlagen?

Lennart: Weil ich wütend war. Weil Jörn und die anderen auf mich gesprungen sind.

Jörn: Nein, ich nicht. Es waren Sebastian, Tillmann und Nadine.

Ich: Lennart, wenn es die drei waren, warum hast du Jörn geschlagen?

Lennart: Jörn hat mich vorher schon geschlagen. Auf dem Schulhof habe ich mich mit Tillmann gekloppt. Dann ist eine Lehrerin gekommen und hat gesagt: 'Hört auf!'

Tillmann: Also so hat es angefangen. Sebastian ist auf mich gesprungen und hat dann gesagt: 'Jetzt hab ich dich endlich.' Ich hab den weggeschubst. Dann ist er abgehauen. Aber jetzt hat mich Lennart gejagt. Da bin ich zu meinem Freund Robert gelaufen. Lennart hat uns den Mittelfinger gezeigt.

- Lennart: Ja, und dann ist Tillmann gekommen und hat mich wieder geärgert. Er hat Robert mitgebracht. Robert hat zu mir gesagt: ‚Ich schlag dich in der Pause tot. Ich mach aus dir in der Schule Hackfleisch.‘ (Sebastian und Nadine wirken desinteressiert, sie verlassen die Gesprächsrunde.)
- Tillmann: Da hat Lennart zu mir gesagt: „Der Robert ist ein Penner.“ Das soll ich zu ihm sagen.
- Lennart: Penner und Pimmelzwerg! hab ich gesagt.
- Ich: In welche Klasse geht Robert?
- Tillmann: In die vierte Klasse. – Als wir das gesagt haben, da ist dann Frau O. gekommen und wir haben aufgehört. Und dann bist du gekommen, da haben wir Angst gekriegt.
- Lennart: Ich hatte keine Angst. Als ich Herrn G. gesehen habe. – Das wars eigentlich schon. – Schon? Das sind drei Seiten, Tillmann. – Tillmann, wollen wir uns wieder vertragen?
- Tillmann: Ja. (Sie reichen sich die Hände.)  
(Lennart geht zu Sebastian, der aus der Runde weggegangen war und nun an seinem Tischplatz sitzt.)
- Lennart: Sebastian, wollen wir uns wieder vertragen?
- Sebastian: Nee.
- Lennart: Jörn, wollen wir uns vertragen?
- Jörn: Ja.

*Reflexion:* Der Konflikt hat sich auf dem Pausenhof entwickelt. Die Auseinandersetzung wurde von einer vorbeikommenden Lehrerin (Frau O.) unterbrochen.

Während des Hineingehens bemerke ich eine große Unruhe bei einigen Kindern. Ich sehe, daß Tillmann und Lennart sehr wütend sind. Unmittelbar beim Betreten des Klassenraumes setzen sich die Auseinandersetzungen fort. Ich greife sofort ein und erkläre, daß ich mich um das Problem kümmern würde.

Als ich mich für einen Moment von der Klasse abwende, um mit einer Kollegin einige Sätze zu wechseln, eskaliert die Auseinandersetzung erneut in voller Heftigkeit. Die Intensität ist so stark, daß ich Mühe habe, die Kinder auseinander zu bringen.

Ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren, die ich aber erst nach Klärung des Konfliktes erkenne, ist verantwortlich für das immer neue Ausbrechen des Konfliktes.

Da ist die unbändige Wut von zwei Schülern (Lennart und Tillmann) aufeinander. Es ist eine Wut, die offenbar nur durch Würgen des Kontrahenten zur Ruhe kommen kann.

Da gibt es die Schlichter, die als solche nicht erkannt werden (Jörn), oder deren Intervention nicht trägt: Die Hinweise einer Kollegin auf dem Pausenhof und meine Aktivitäten zu Beginn.

Da gibt es Konfliktschürer (Sebastian und Nadine).

*Konflikteinschätzung und Bearbeitung:* Eine Wut von diesen Ausmaßen hat unabhängig von der Auslösesituation ihre Ursachen in tieferliegenden Erfahrungen. Diese zu ergründen kann nicht meine Aufgabe sein. Meine pädagogische Arbeit



gestaltet sich vor dem Hintergrund des Wissens, daß es bei beiden Jungen ernstzunehmende Gründe für ihren Gefühlsausbruch gibt. Dies macht einen Zugang möglich, der nicht vorschnell verurteilt. Ich kann diese Wut akzeptieren und kann sie als Inhalt meiner Arbeit annehmen. So gehe ich im Gespräch sofort, noch bevor ich ein Wissen über die Ereignisse habe, auf die Wut der Kinder ein. Waren sie eben noch kreidebleich und voller Tatendrang, so ändert sich ihre Gesichtsfarbe bereits in dem Moment, als sie beginnen über ihre Wut zu sprechen und als ich ihre Wut in mein Tagebuch hineinzeichne. Der Umschwung ist frappierend. Sie werden ruhig und beginnen mit mir zusammen die Ereignisse zu rekonstruieren.

Klar ist, daß Sebastian den Konflikt ausgelöst und daß er ihn auch geschürt hat. Dabei wurde er von Nadine unterstützt. Daß er der Auslöser war, wird von ihm selbst gesagt, es wird auch von den anderen Kindern nicht bestritten. Eigenartig ist, daß er es schafft, die beiden Jungen (Tillmann und Lennart) aufeinander zu hetzen und sich auch noch an den Auseinandersetzungen zu beteiligen, ohne daß sie ihn dafür verantwortlich machen.

Sebastian spielt seine *Szene*, in der er andere Kinder in eine destruktive Situation bringt. Er tut alles, um diese Situation aufrechtzuerhalten. Offensichtlich hat er einen Genuß an dem Ereignis. Er wähnt sich in relativer Sicherheit und beobachtet, wie andere sich an die Gurgel gehen. Dies verschafft ihm Lust und Selbstsicherheit. Wie ist es anders zu verstehen, daß er lachend sagen kann, er habe das alles ausgelöst.

Während Tillmann und Lennart in der Tiefe berührt sind, und sich erst nach und nach durch meine Hilfe von ihrer Wut lösen können, ist es auf der Handlungsebene für Sebastian ein äußeres Ereignis. Er verläßt zusammen mit Nadine noch vor Ende des Klärungsdialoges die Runde. „Ich mache, was ich will“, das ist ein Satz, den ich in der letzten Zeit öfter von ihm gehört habe. Als ich nach Beendigung des Gesprächs Nadine und ihn bitte, mit mir in den Gruppenraum zu gehen, um dieses Verhalten zu thematisieren, da halten sich beide Kinder die Ohren zu und schließen die Augen. So bleiben sie sitzen.

Weiter ist noch für die Struktur des Konfliktes wichtig, daß ein älterer Schüler als Helfer geholt wird. Dies passiert oft dann, wenn sich ein Schüler in die Enge getrieben fühlt. In diesem Fall ist es Tillmann, der Robert aus der 4. Klasse holt. Damit wird der Konflikt ausgeweitet. Die Drohung kann zu Angst und damit zu einer schwelenden Unruhe führen.

Da ich aus Zeitgründen Robert nicht dazu holen konnte, bitte ich seinen Klassenlehrer, nachdem ich ihm den Konflikt geschildert habe, Robert mitzuteilen, er solle sich aus den Auseinandersetzungen heraushalten. Das ist zwar unbefriedigend, aber manchmal sind den Klärungsbemühungen Grenzen gesetzt.

Tillmann und Lennart teile ich diesen Schritt am nächsten Tag mit. Sie sollen wissen, daß ich mich darum bemüht habe, die ausgesprochene Drohung zu begrenzen.

*Ergebnis:* Der Klärungsdialog war erfolgreich. Dies kann für Tillmann und Lennart gesagt werden. Darüber hinaus bin ich auf Sebastian und Nadine aufmerksam geworden.

Bei Sebastian hatte ich ähnliche Verhaltensweisen schon in anderen Zusammenhängen beobachtet. Hier liegt ein neues Arbeitsfeld. Mein Eindruck zum jetzigen Zeitpunkt ist, daß ich Sebastian und Nadine mit meinen Interventionen noch nicht erreiche. Sie haben Verhaltensmuster vor ihrem Lebenshintergrund aufgebaut, bei denen sie sich dann als lebendig erleben, wenn es Zoff gibt. „Wir sind die stärksten, wir halten zusammen“, sagen sie einen Tag später, als sie direkt vor der Tafel und vor meinen Augen Lennart auf übelste Art treten. „Wir machen, was wir wollen“. Die pädagogische Arbeit beginnt.

Aufmerksam geworden auf dieses Problem bin ich durch Tillmanns und Lennarts unbändige Wut. Hätte ich nur diese Wahrnehmung verfolgt, so hätte ich entscheidende Zusammenhänge nicht erkannt.

Wut bereitet den Pädagogen im Augenblick der Ereignisse zwar oft unangenehme Gefühle, aber an ihr läßt sich arbeiten. Sie ist ein nach außen gerichteter starker Affekt. Wut ist auch eine Form von Offenheit. Sie läßt Bearbeitung zu. Für mich gehört es zu den erstaunlichsten Erfahrungen, wie schnell Wut verfliegt, wenn es gelingt, sie zu benennen oder sie symbolisch darzustellen. So werden beide Jungen aus diesem Beispiel sofort ruhig, als ich ihre Wut in mein Tagebuch skizziere. Sie sind ansprechbar.

Anders ist es bei Sebastian. Er scheint Freude, vielleicht sogar Lust an den gegenseitigen Verletzungen der Mitschüler zu empfinden. Was geht in einem sechsjährigen Jungen vor, der angesichts der Tatsache, daß sich zwei Mitschüler würgen, lachend sagen kann, er habe die Klopperei ausgelöst? Wenn er sich als stark bezeichnet, ja von sich im Zusammenspiel mit Nadine sagt: ‚Wir sind die Stärksten‘, dann ist dies wahrscheinlich Ausdruck eines Omnipotenzgefühls, das sich einstellt, wenn er sieht, wie sich Mitschüler auf seine Inszenierung hin würgen. In seinem Inneren vermute ich ein sehr schwaches Selbst. Dieses Selbst kann nicht einmal Lennarts Angebot zum Vertragen annehmen.

Es bleibt noch hinzuzufügen, daß eine Entschuldigung eigentlich von Sebastian hätte ausgehen müssen. Als ich den Versuch mache, mit Nadine und ihm alleine ein Gespräch zu führen, da halten sich beide die Ohren zu. Sie schließen auch ihre Augen. Abschottung der Gefühle. Die Gesten von Nadine und Sebastian dürfen als Grenzziehung ihrerseits gegenüber dem Bemühen ihres Lehrers interpretiert werden. Kein Zugang, so lautet ihre Botschaft. Noch kein Zugang – so lautet meine Hoffnung.

#### 4 Professionalisierungsarbeit

Niemand aus dem Kollegium wäre in der Lage gewesen, im Alleingang das Gewirr ineinandergreifender Probleme zu lösen. Weitergeholfen hat uns unsere Teamkompetenz. Dazu gehören an erster Stelle gruppendynamische Arbeitsverfahren. Diese sind wiederum eng verbunden mit Interpretations- und Problemlösekompetenz. Ich bin sicher, daß Lehrer-Sein heute nicht mehr im Alleingang möglich ist. Wir sind alle auf kooperatives Handeln angewiesen, wenn wir die Probleme

der Gegenwart lösen wollen. Das heißt für die konkrete Arbeit, immer wieder auf die Suche nach Partnern zu gehen, mit denen man gemeinsam an den unterschiedlichsten Problembereichen arbeiten kann.

Themen und Arbeitsformen könnten sein:

- gegenseitige Hospitationen;
- Parallelbesetzung im Unterricht;
- Planungsabsprachen;
- Analyse von Konfliktsituationen;
- Überprüfung des eigenen Verhaltens bei der Klärung von Gewaltsituationen
- Erweiterung der Interpretationskompetenz;
- Wissenserweiterung hinsichtlich psychoanalytischer Erklärungsmodelle;
- Bearbeitung eigener Sozialisationsprozesse;
- Erinnern der eigenen Entwicklung vom Jungen zum Mann, vom Mädchen zur Frau;
- Reflexion des Zusammenspiels von Emotion, Ratio und konkretem Handeln in kritischen Situationen;
- Wahrnehmen und Verstehen der Szenen der Kinder;
- Beachtung des Zusammenhangs von äußeren Abläufen und inneren Verarbeitungsstrukturen in Gewaltsituationen;
- bestimmte Figuren des intrapsychischen Verarbeitens, wie Projektion und verzerrte Realitätswahrnehmung erkennen;
- die Einzelereignisse in einem Zusammenhang von Selbst- und Sozialentwicklung sehen;
- Beachtung der wichtigsten Aspekte von Selbst- und Sozialentwicklung.

## Literatur

- BREUER, I.: Die Unbehaustheit unserer Körper, Gespräch mit Richard Sennet, Frankfurter Rundschau, 23.12.1995.
- GEBAUER K. et al. (1991): Was ist bloß mit den Kindern los?, Grundschulzeitschrift, H. 11, 47 ff.
- GEBAUER, K. (1996): „Ich hab sie ja nur leicht gewürgt“. Mit Schulkindern über Gewalt reden. Stuttgart.
- GEBAUER, K. (1996): Die Förderung von Selbst und Sozialentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Deutsche Lehrerzeitung, 21.3.1996.
- HEINEMANN, E./RAUCHFLEISCH, U./GRÜTTNER, T. (1992): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt a.M.
- LEBER, A. (1986): Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht. Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 11, 14 ff.
- NUBER, U. (1995): Die Wiederentdeckung der Geborgenheit. Psychologie heute H. 11, 26 ff.
- PRENGEL, A. (1990): Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf die Erziehung von Jungen. Sozialmagazin H. 7.
- STREECK-FISCHER, A. (1990): Geil auf Gewalt. Psychoanalytische Bemerkungen zur Adoleszenz und Rechtsextremismus. Psyche 46, 745-768.
- REDL, F./WINEMAN, D. (1990): Kinder, die hassen. München.
- REDL, F./WINEMAN, D. (1990): Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München.

Anschrift des Verfassers: Karl Gebauer, Herzberger Landstr. 36, 37085 Göttingen.