

C Projektstudie

Ausbildung von SchülerstreitschlichterInnen auf TA-Basis in Klassenstufe 5/6 an einer Hauptschule mit Werkrealschule

Im Rahmen der Projektstudie werde ich aufzeigen, wie die Ausbildung erfolgt, wie die StreitschlichterInnen arbeiten und welche Voraussetzungen an der Schule für ein gutes Funktionieren im Alltag notwendig sind. Weiter werde ich an drei ausgewählten Beispielen (4.4) die Wirksamkeit meiner Arbeit aufzeigen.

1. SchülerstreitschlichterInnen und deren Aufgaben

1.1. Definition des Begriffes SchülerstreitschlichterIn

Nach meinem Verständnis von Streitschlichtung besteht die Aufgabe von SchülerstreitschlichterInnen in der Unterstützung zweier (oder mehrerer) Konfliktparteien bei der gewaltfreien Bearbeitung und im Idealfall bei der Lösung ihres Konflikts. Im weitesten Sinne vermitteln StreitschlichterInnen zwischen den Konfliktparteien ähnlich der Arbeit von MediatorInnen. Sie sollen allparteilich arbeiten. Das bedeutet, dass sie beiden Konfliktparteien gleichermaßen zugewandt und ohne persönliche Vorbehalte sind. Die SchlichterInnen haben bei ihrer Arbeit nicht die Lösungsverantwortung, sondern die Verantwortung für den Prozessverlauf. Dies bedeutet, dass sie für den Verlauf und die Steuerung einer Streitschlichtung verantwortlich sind. Sie stehen aber nicht unter dem Druck, auf alle Fälle mit den beteiligten Konfliktparteien eine Lösung für deren Konflikt finden zu müssen. Die Verantwortung, eine Lösung für den zu bearbeitenden Konflikt zu finden, die für beide Seiten akzeptabel ist, liegt in der Verantwortung der Konfliktparteien. Diese Differenzierung zwischen Prozess- und Lösungsverantwortung vermittele ich auch in der Ausbildung.

1.2. Wie funktioniert eine Streitschlichtung?

Im Rahmen der Projektstudie wird die Streitschlichtung mit dem Einsatz von als Zweierteam tätigen StreitschlichterInnen beschrieben. Auf Grund des schwierigen Aufgabengebietes ist es meines Erachtens sehr sinnvoll, dass die Schlichtung im Zweierteam durchgeführt wird. So ist im Rahmen der Schlichtung jedeR StreitschlichterIn für eineN der KontrahentInnen zuständig

und kann sich während der Schlichtung schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit dieser/m konzentrieren.

Im Vorfeld einer Schlichtung bespricht sich das Team, wer im Verlauf der Schlichtung -vor allem bei der Begrüßung- welchen Teil der Gesprächsführung übernimmt.

Die Durchführung einer Streitschlichtung basiert grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Der Freiwilligkeitscharakter kann sowohl primärer als auch sekundärer Natur sein. Auf die daraus resultierenden Unterschiede im Umgang mit den Konfliktparteien gehe ich in Kapitel 4.3. ein.

Im Vorfeld des Schlichtungsverfahrens wählt jede der beiden Konfliktparteien eineN StreitschlichterIn für sich aus, welcheR sie bei der Beendigung des Konflikts unterstützen soll. Hierfür ist eine Fotowand mit allen an der Schule tätigen StreitschlichterInnen in der Aula der Schule angebracht.

Da die Streitschlichtung an der Schule eine mittlerweile fast fünfjährige Geschichte hat, gibt es in jeder Klassenstufe mehrere zu StreitschlichterInnen ausgebildete SchülerInnen.

Dies ist für die Auswahl der StreitschlichterInnen sinnvoll, da so dafür gesorgt ist, dass die StreiterInnen StreitschlichterInnen auswählen können, die etwa in ihrem Alter sind.

Eine Streitschlichtung dauert im Regelfall etwa eine Stunde. Wird eine gemeinsame Lösung gefunden, die für beide Seiten in Ordnung ist, so wird diese in einem Streitschlichtungsvertrag festgehalten und ein Überprüfungsstermin vereinbart. Der Überprüfungsstermin dient der Kontrolle, ob die getroffenen Vereinbarungen eingehalten wurden. Gleichzeitig bietet er die Möglichkeit, zu überprüfen, ob es noch Änderungen im Schlichtungsvertrag bedarf.

Die Durchführung der Schlichtung geschieht grundsätzlich in der Freizeit der Streitparteien. So wird vermieden, dass einzelne SchülerInnen die Streitschlichtung nutzen, um sich so der Unterrichtsteilnahme zu entziehen. Auch ist davon auszugehen, dass das Interesse an der Konfliktbearbeitung bei den Konfliktparteien groß ist, wenn die Schlichtung in ihrer Freizeit stattfindet. Die SchlichterInnen haben von der Schule die Entscheidungsfreiheit, selbstständig zu bestimmen, ob sie die Schlichtung ebenfalls in ihrer Freizeit durchführen oder sich dafür vom Unterricht befreien lassen.

Basiert die Schlichtung auf sekundärer Freiwilligkeit, melden die SchlichterInnen dem Auftraggeber, also in der Regel der Lehrerin bzw. dem Lehrer, welcheR die Konfliktparteien geschickt hat, zurück, ob eine gemeinsame Lösung erzielt werden konnte. Über den Inhalt des Schlichtungsgesprächs wird allerdings nichts an den Auftraggeber gemeldet.

1.3. Was fällt nicht in den Aufgabenbereich der StreitschlichterInnen?

StreitschlichterInnen sind nicht die „mobile Eingreiftruppe“ oder „Schulhofpolizei“ der Schule. Sie dienen also nicht als verlängerter Arm der LehrerInnen. Sie müssen nicht einschreiten, wenn irgendwo auf dem Schulgelände Konflikte ausgetragen werden. In einem aktuellen Konfliktfall wie z.B. einer körperlichen Auseinandersetzung unter SchülerInnen gilt für die StreitschlichterInnen der selbe Grundsatz wie für alle SchülerInnen. Sie müssen wie auch ihre MitschülerInnen selbst entscheiden, ob sie unter der Überschrift „Zivilcourage“ in die Auseinandersetzung eingreifen oder nicht. Ihre Tätigkeit als StreitschlichterInnen verpflichtet sie in solchen Fällen aber nicht explizit dazu.

1.4. Ziel der Streitschlichtung und Chancen für die Schule

Ziel der Schlichtung ist es, dass die beiden StreiterInnen mit Unterstützung der StreitschlichterInnen eine tragfähige OK – OK –Lösung für ihren Konflikt finden.

Die Streitschlichtung bietet eine Alternative zur herkömmlichen Konfliktregelung. Die Konfliktbeteiligten können mit Unterstützung der SchlichterInnen eine nicht von Lehrkräften beeinflusste, selbst erarbeitete Lösung ihres Konflikts auf ER- Ebene für sich finden.

Für die LehrerInnen bedeutet die Streitschlichtung eine Entlastung in ihrer alltäglichen Verantwortung. Sie haben die Chance, im Konfliktfall unter SchülerInnen weniger aus der KEI – Position heraus agieren zu müssen, da sie nicht mehr so häufig über Recht und Unrecht entscheiden und Sanktionen verhängen müssen.

Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, in diesem Bereich des Schulalltags die Erfahrung zu machen, dass gleichberechtigter Umgang miteinander auf der ER- Ebene möglich ist und fruchtbar sein kann.

Die SchlichterInnen gehen mit den Konfliktparteien im Schlichtungsverfahren wertschätzend um und arbeiten vertragsorientiert mit ihnen. So bieten sie den Konfliktparteien ein Modell für deren Umgang miteinander. Dies ist vor allem wichtig für den Umgang der StreiterInnen miteinander im Lösungsprozess, wo sie ihre gemeinsame und tragfähige OK – OK –Lösung finden sollen.

Mittlerweile ist auch eine positive Auswirkung auf die Schulkultur erkennbar. So werden Konflikte heute als etwas Normales und durch Schüler Lösbares erlebt. Die früher oft erlebte Angst vor Sanktionen bei den SchülerInnen ist mittlerweile in vielen Fällen dem Wunsch nach Konfliktlösung gewichen.

1.5. Grenzen der Streitschlichtung an der Schule

Bei Eigentumsdelikten, welche die Taschengelddimension überschreiten sowie bei schwerer

Körperverletzung scheidet die Schülerstreitschlichtung als Angebot zur Konfliktlösung aus. Gleiches gilt für sexuelle Übergriffe. Hier werden weiterhin schulische Maßnahmen eingeleitet oder die Polizei eingeschaltet. Dies ist darin begründet, dass in solchen Fällen schulrechtliche und strafrechtliche Regelungen zu beachten sind und Vorrang haben. Ausserdem wäre es eine Überforderung der SchlichterInnen und rechtlich nicht möglich, dass im Rahmen der Streitschlichtung zum Beispiel über Schmerzensgeldzahlungen etc. entschieden würde.

Auf Grund ihrer meist komplexen Konflikthalte werden auch keine Mobbingfälle zur Streitschlichtung geschickt. Diese werden weiterhin von mir als ausgebildetem Mediator bearbeitet.

2. Angaben zum Arbeitskontext

2.1. Allgemeine Angaben zur Schule

Bei der in der Projektarbeit beschriebenen Schule handelt sich um die in Teil A beschriebene Hauptschule mit Werkrealschule. Sie wird von etwa 370 SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 10 besucht. An der Schule unterrichten 32 LehrerInnen, größtenteils im Alter zwischen 40 und 64 Jahren.

2.2. Umgang mit Konflikten an der Schule

Im Schulalltag geht es im Umgang mit Konflikten meist nach dem Motto „Der Stärkere gewinnt“.

Im herkömmlichen Umgang mit Konflikten unter SchülerInnen werden diese oft durch die Entscheidung einer Lehrkraft gelöst, die in der Fünf- Minuten- Pause entscheiden soll, wer Recht hat und entsprechende Sanktionen verhängt. Die Lehrkraft verhängt also aus einer kEL- Position heraus eine Strafe an den/die Schülerin, der/die sich in der aK oder rK- Position befindet. Das ER des Schülers/der Schülerin sowie sein fK werden in der Regel am Konfliktlösungsprozess nicht oder nur wenig beteiligt. So findet meist eine Anpassungsleistung oder Rebellion beim Schüler statt, aber keine wirkliche Verhaltensänderung. Hier bietet die Schülerstreitschlichtung auf TA- Basis ein alternatives Konfliktlösungsmodell, da alle drei Ich- Zustände am Lösungsprozess beteiligt werden.

Meine Erfahrung in Bezug auf den herkömmlichen Umgang mit Konflikten an der Schule ist die, dass Streit als Machtkampf sowie Macht-Entscheidung als Konfliktlösung durch den in der Hierarchie Übergeordneten im gesamten System Schule zu finden sind.

Dies gilt durchgängig für den Umgang aller Hierarchie-Ebenen miteinander, also Kultusministerium- Schulamt- SchulleiterIn- LehrerIn- SchülerIn.

Zu Hause finden die SchülerInnen oft ein vergleichbares System vor. Im Umgang Eltern - große Geschwister - kleine Geschwister erleben sie häufig Parallelprozesse.

2.3. Geschichte der Streitschlichtung an der beschriebenen Schule

Die Streitschlichtung als Alternative zur herkömmlichen Konfliktlösung gibt es an der Schule seit 2001. Eingeführt wurde sie damals auf meine Initiative durch eine externe Kommunikationstrainerin in vier Ausbildungseinheiten à vier Stunden. In dieser ersten Ausbildungsreihe wurden je 2 SchülerInnen aus den Klassen der Klassenstufen 5-8 zu StreitschlichterInnen ausgebildet. Weiter nahmen 8 LehrerInnen der Hauptschule an der Ausbildung teil. Von der benachbarten Förderschule wurden eine Lehrerin und eine Schülerin in die Ausbildung integriert.

Die Teilnahme der LehrerInnen an der Ausbildung erfolgte, da geplant war, dass diese bei Konflikten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam mit den ausgebildeten SchülerstreitschlichterInnen tätig werden, was bisher nur einmal stattgefunden hat.

Seit 2002 erfolgt die jährliche Ausbildung der neuen FünftklässlerInnen durch mich, assistiert von zwei bis drei der ausgebildeten LehrerInnen.

Die ersten beiden Schlichterjahrgänge habe ich auf der Grundlage der Erstausbildung sowie meinem Wissen aus meiner Mediatorenausbildung geschult.

Anfangs waren bei manchen LehrerInnen große Skepsis und viel Misstrauen aus dem kEL, aber auch Ängste aus dem aK vorhanden („Das können die SchülerInnen nicht selbständig / Was wird passieren....“). Diese anfängliche Skepsis im Lehrerkollegium ist inzwischen einer wertschätzenden Haltung gewichen.

Die meisten LehrerInnen erleben das Angebot Streitschlichtung und die damit verbundene Schülermitverantwortung und Autonomie der SchülerInnen im Bereich Konfliktlösung heute nach ihrer Aussage als große Erleichterung im Schulalltag.

Ende 2002 wurde die Streitschlichtung als Alternative zur herkömmlichen Konfliktlösung „Entscheidung“ durch Lehrkräfte in der Schulordnung verankert.

Zeitgleich wurde den StreitschlichterInnen von der Schule ein eigenes Zimmer zur Verfügung gestellt, welches mit dem für Schlichtungen notwendigen Handwerkszeug¹ ausgestattet ist.

In Anbetracht der vorherrschenden Raumknappheit an der Schule ist an der Bereitstellung des Zimmers die hohe Wertschätzung von Seiten der Schulleitung gegenüber ihren SchlichterInnen und der Institution Streitschlichtung zu erkennen. 2002 hat sich unter meiner Leitung eine

¹ Handwerkszeug: Kreisgesichtssymbole; vier Grundeinstellungen; Ablaufplan; Schlichtungsverträge (s. Anhang)

Koordinierungs- und Planungsgruppe mit den ausgebildeten LehrerInnen gebildet, die sich regelmäßig trifft, um die Schuljahresplanung zu besprechen. Die SchlichterlehrerInnen haben heute neben mir die Funktion als weitere AnsprechpartnerInnen für die SchülerstreitschlichterInnen. Bei den regelmäßigen Übungstreffen unterstützen sie mich.

Um die Streitschlichtung langfristig zu installieren, war es wichtig, von Anfang an die schulischen Gremien in die Planung einzubeziehen und darauf zu achten, dass diese auch hinter dem Konzept standen und stehen².

3. Streitschlichtung auf TA- Basis

3.1. Hintergrund der Ausbildung auf TA-Grundlage

Im herkömmlichen Schlichtungsverfahren wurde auf die Gefühle der StreiterInnen nur wenig eingegangen. Dies führte oft zu kurzfristiger Einigung und zu anschliessenden Frusterlebnissen sowohl bei den Konfliktparteien als auch bei den SchlichterInnen.

Verursacht wurde dies durch Lösungen, die oft ausschliesslich auf der ER-Ebene gesucht und gefunden wurden, ohne dass die Gefühle aus dem K-Ich sowohl in der Phase der Konflikterhellung als auch bei der Lösungssuche genügend einbezogen wurden. Ein weiterer Aspekt war der „Leistungsdruck“ bei den SchlichterInnen, unbedingt eine Lösung zu finden. Dies führte häufig dazu, dass die SchlichterInnen versuchten, unbewusst Lösungen durch Stimuli aus dem kEl zu forcieren.

Bsp.: „Du weißt, dass man nicht schlägt. Also entschuldige dich dafür bei B.“

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen entstand bei mir im Herbst 2003 die Idee, die Streitschlichterausbildung unter Einbeziehung von TA-Inhalten neu zu konzipieren.

Wichtig war mir hierbei, den Fokus auf TA- Inhalte zu legen, die nach meiner Einschätzung für eine positive Bereicherung des bisherigen Schlichtungsverfahrens sinnvoll sind.

Daher lege ich in der Neukonzeption großen Wert auf die Bereiche Vertragsarbeit, Berücksichtigung der Gefühle sowie Stroke- Ökonomie und trainiere diese TA- Konzepte im Rahmen der Ausbildung ausführlich mit den SchülerInnen.

3.2. Einführung der neu konzipierten SchlichterInnenausbildung

Nach Entwicklung der neu konzipierten Ausbildung habe ich das Konzept nach Klärung mit der Schulleitung in den für die Streitschlichtung relevanten schulischen Gremien vorgestellt und den oben geschilderten Hintergrund für die Neukonzeption erläutert.

Diese Gremien sind:

² Auf die Gremien gehe ich in Punkt 3.2. ein

- a. Koordinierungsgruppe Streitschlichtung
- b. Lehrerkollegium im Rahmen der Gesamtlehrerkonferenz

Da die Resonanz sowohl bei der Schulleitung als auch in den beiden Gremien durchweg sehr positiv war, wurde die Durchführung der neu gestalteten SchlichterInnen – Ausbildung und – Betreuung ab der nächsten Ausbildungsstaffel, also ab März 2004 vereinbart.

Seither wird die SchlichterInnenausbildung von mir auf TA-Basis durchgeführt.

Die drei Vereinbarungen gestalten sich wie folgt:

Vereinbarung mit der Schulleitung:

- Die an der Ausbildung teilnehmenden SchülerInnen werden an den Ausbildungsnachmittagen vom Unterricht freigestellt, falls sie an diesen Nachmittagen Unterricht hätten.
- Im Gegenzug hat die Schule ihren Nutzen durch die zukünftigen StreitschlichterInnen.
- Nach erfolgreicher Teilnahme an der Ausbildung erhalten die SchlichterInnen ein gemeinsam von mir als Lehrgangsleitung und der Schulleitung ausgestelltes Streitschlichter-Zertifikat.

Vereinbarung mit dem Lehrerkollegium:

- SchülerInnen, die an der Ausbildung teilnehmen, können dies tun, ohne schulische Nachteile gegenüber ihren MitschülerInnen zu haben, d.h., an Schulungsnachmittagen erhalten sie zusätzlich zur Unterrichtsbefreiung auch eine Befreiung von der Hausaufgabenpflicht.
- Die LehrerInnen können im Konfliktfall einen Auftrag zur Streitschlichtung erteilen.
- In Klassenstufe Fünf werden pro Klasse mindestens zwei SchülerInnen zu StreitschlichterInnen ausgebildet.

Vereinbarung mit den LehrerInnen der Koordinierungsgruppe Streitschlichtung

- Unterstützung der Lehrgangsleitung durch
 - a. Assistenz an den Ausbildungsnachmittagen durch 2-3 LehrerInnen, was vor allem wichtig ist für die Betreuung der SchülerInnen in Rollenspielsequenzen
 - b. Unterstützende Teilnahme aller in der Koordinierungsgruppe engagierten LehrerInnen an den beiden Refresher- Kursen pro Schuljahr
 - c. Teilnahme an 1-2 Reflexions- und Planungstreffen im Rahmen einer von mir geleiteten Interventionsgruppe pro Schuljahr. Dies ist sinnvoll, um den Stand der Streitschlichtung an der Schule zu diskutieren.

Die oben geschilderten Vereinbarungen sind wichtig für das gemeinsame gute Funktionieren sowohl der Ausbildung als auch der anschließenden Schlichtungstätigkeit im Lebens- und Lernfeld Schule.

Betrachtet man alle an der Ausbildung beteiligten Parteien, so handelt es sich um einen Dreiecksvertrag zwischen mir als Ausbilder, der Institution Schule sowie den an der Ausbildung teilnehmenden SchülerInnen, wenn man die Lehrkräfte der Koordinierungsgruppe als einzelne Vertragspartei betrachtet, sogar um einen Vierecksvertrag.

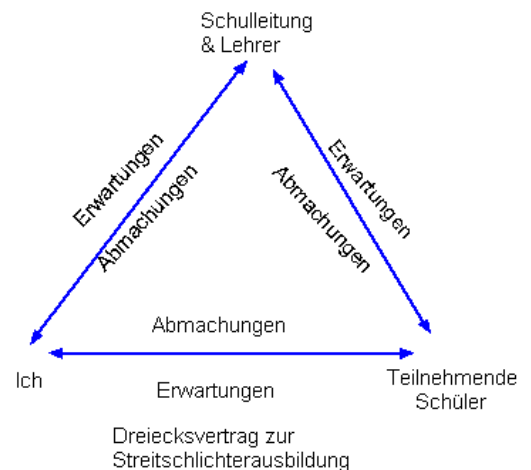
Vertragsinhalte:

Ich- Schule:

- Schlichtung als alternative Konfliktlösung
- Befreiung der SchlichterInnen vom Unterricht im Schlichtungsfall
- Info über Ausstieg aus der Ausbildung
- Gut ausgebildete SchlichterInnen für die Schule

Ich- SchülerInnen:

- Verpflichtende Teilnahme an der Ausbildung nach der ersten Ausbildungseinheit
- Teilnahme an den Refresher- Nachmittagen
- Arbeit als SchlichterInnen für mindestens 1 Jahr nach Ende der Ausbildung



LehrerInnen- SchülerInnen:

- Befreiung von Hausaufgaben an Ausbildungsnachmittagen
- Befreiung vom Unterricht, wenn ausnahmsweise welcher stattfindet
- Befreiung für Refresher- Termine
- Eintrag der SchlichterInnentätigkeit ins Zeugnis
- Befreiung vom Unterricht im Schlichtungsfall
- Über Inhalte der Streitschlichtung will ich als Lehrer nichts erfahren

Die Verträge können unter folgender Überschrift gesehen werden:

Wir sind uns gemeinsam einig über die Wichtigkeit der Streitschlichtung für unsere Schule.

3.3. Meine Ziele mit der neu konzipierten Ausbildung

Mein Hauptziel ist, das ER der SchülerInnen zu fördern, sowohl bei den StreitschlichterInnen als auch bei den StreiterInnen in Bezug auf die Bearbeitung und Lösung ihrer Konflikte. Dies geschieht durch ausreichende Einbeziehung, Würdigung und Wertschätzung der Gefühle und der Wünsche aus dem K-Ich.

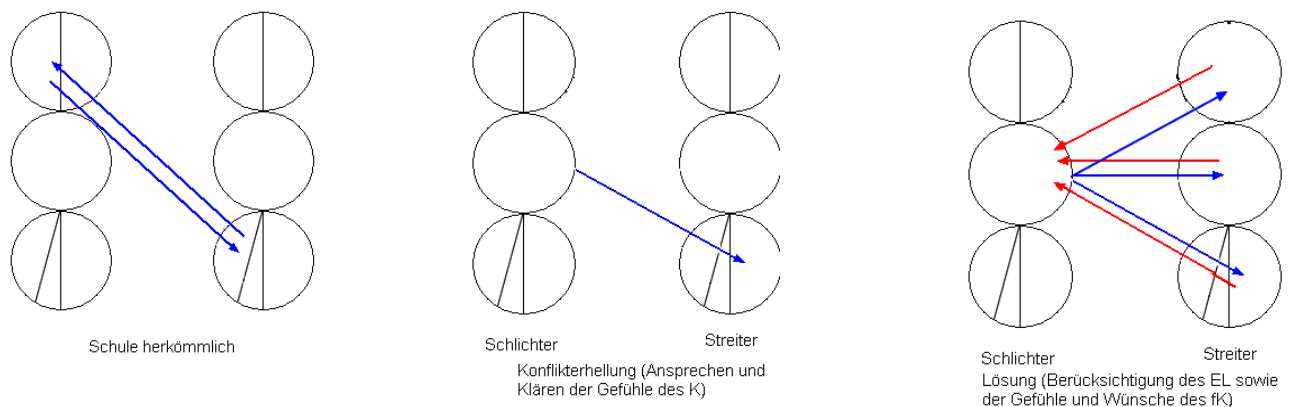
Es ist mir wichtig, den SchülerInnen im Rahmen der Ausbildung auf der ER- Ebene zu begegnen und sie zu ER- Verhalten anzuregen. Ich ermutige sie dazu, alle drei Ich- Zustände zu besetzen.

Neben dem Ziel, kompetente StreitschlichterInnen für die Schule auszubilden möchte ich den TeilnehmerInnen auch die persönliche Lernerfahrung ermöglichen, dass es andere als die bisher erlebten Modelle im Umgang mit Konflikten gibt.

Für sich selbst können sie eine hohe Sozialkompetenz erwerben. Im Schulalltag erfahren die SchlichterInnen in ihrer Arbeit Anerkennung durch die Schule sowie ihre Wichtigkeit im Streitfall.

Weiter wirkt sich die Bescheinigung über die SchlichterInnentätigkeit natürlich sehr positiv bei der Ausbildungsplatzsuche aus.

Die SchlichterInnen sollen im Rahmen der Schlichterausbildung die Möglichkeit haben, ihre Schule auch als Ort zu erleben, an dem zumindest im Teilbereich Streitschlichtung Entscheidungen per Vertrag getroffen werden und Lösungen nicht per Machtbefugnis diktiert oder durch Vorgaben aus dem EL- Ich (Bsp.: „Es ist verboten, in der kleinen Pause auf den Flur zu rennen.“) vorbestimmt sind.



Als Hintergrund meiner Idee dient mir die Erfahrung, dass bewusste Vertragsarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf gleichrangiger Ebene - zumindest an dem Schulzentrum, an dem ich arbeite - im Schulalltag noch immer nicht die Regel darstellt. So entstand bei mir der Wunsch, den SchülerInnen im Rahmen der Streitschlichtung ein alternatives Modell zum täglich Erlebten, welches „Wachsen“ nur bedingt zulässt, anzubieten.

Ich biete den AusbildungsteilnehmerInnen ein alternatives Modell an, welches persönliches Wachstum zulässt. Es geschieht, indem ich auf dem Hintergrund des Funktionsmodells alle drei Ich- Zustände bewusst in die Ausbildung einbeziehe und aktiviere.

Im Rahmen der SchlichterInnenausbildung bedeutet das, alle drei Ich-Zustände der SchülerInnen anzusprechen. In Bezug auf die Durchführung von Schlichtungen ist es mein Ziel, dass den

StreiterInnen die Chance geboten wird, mit Unterstützung der SchlichterInnen tragfähige Lösungen für ihre Konflikte auf OK – OK - Basis zu finden.

Mit Hilfe der Kreis-Gesichts-Symbole können die tatsächlichen Gefühle der Konfliktparteien gut erarbeitet werden. Dies geschieht intensiv im Rahmen der Konflikterhellung. So können tragfähige Lösungen erarbeitet werden. Nach Vertragsschluss werden nochmals die aktuellen Gefühlen der StreiterInnen überprüft.

Ich möchte den positiven Einsatz der Kreis-Gesichts-Symbole zur Erarbeitung der authentischen Gefühle am Beispiel einer Schlichtung aufzeigen, an welcher ich auf Wunsch der beiden Schlichter unterstützend teilgenommen habe, nachdem beim ersten Termin keine Lösung gefunden wurde. E., 12 Jahre alt, der im vorausgegangenen Konflikt von seinem Kontrahenten geschlagen wurde, grinst im Schlichtungsverfahren von Beginn an. Die Geschehnisse schildert er ohne sichtbare emotionale Beteiligung. Als es um die Fragen geht, wie er sich nach dem Vorfall gefühlt hat und wie er sich jetzt fühlt, antwortet er „Gut“, ohne die KGS anzuschauen. Ich ermuntere ihn, sich die KGS anzuschauen und diese den beiden Fragen zuzuordnen, worauf er nach kurzem Überlegen seine Gefühle differenziert äußern kann. Nach dem Vorfall sei er wütend gewesen und habe Angst vor weiteren Schlägen gehabt. Jetzt sei er noch etwas wütend, aber auch froh, bei der Schlichtung zu sein. Bei der Überprüfung nach Ausfüllen des Schlichtungsvertrags kann er klar benennen, dass er jetzt froh über die getroffene Vereinbarung ist und es ihm gut geht. Die zuvor genannten Gefühle seien jetzt weg.

Die KGS als Hilfsmittel erleichtern den Schülern das Benennen ihrer Gefühle, über die sie sich in oft nicht klar sind. Wichtig im beschriebenen Fall war es zu bemerken, dass das von E. gezeigte Verhalten (Grinsen) und „Gut“ nicht authentisch war und ihn mit Hilfe der KGS an seine tatsächlichen Gefühle heranzuführen. Durch einen annehmenden, nicht belehrenden Hinweis auf die KGS konnte E. sich angenommen fühlen und Zugang zu seinen Gefühlen von damals und heute bekommen.

3.4. Auswirkungen der Neukonzeption auf die Durchführung der Schlichterausbildung

Die Ausbildung beginnt in der zweiten Hälfte des 5. Schuljahres und dauert ein Jahr. Sie besteht aus neun Ausbildungseinheiten à drei Schulstunden. In der Regel findet sie in der Freizeit der SchülerInnen statt. Dies ist von mir bewusst so geplant, um auszuschließen, dass TeilnehmerInnen lieber zur Schlichterausbildung gehen anstatt an möglicherweise ungeliebten Unterrichtsfächern teilnehmen zu müssen.

Als Ausnahme gilt die Befreiung von kurzfristigen schulischen Verpflichtungen, wenn der Stundenplan nicht anders zu organisieren war. Weiter gehe ich davon aus, dass diese SchülerInnen ihre anschließende Tätigkeit als SchlichterInnen so wichtig nehmen, dass sie diese über einen längeren Zeitraum ausüben werden.

Hier kommt natürlich auch mein Eigeninteresse ins Spiel, die SchlichterInnen nicht nur auf TA-Basis auszubilden, sondern sie auch als SchlichterInnen bei der Stange zu halten.

Zusätzlich zu den regulären Ausbildungsterminen biete ich für die SchlichterInnen in Ausbildung einen Übungsnachmittag auf freiwilliger Basis in den Ferien an, der in der Regel gut besucht ist (ca. 80%). Hat jemand eine reguläre Ausbildungseinheit wegen Krankheit versäumt, ist die Teilnahme an diesem Zusatztermin verpflichtend. So hat er/sie die Chance, Versäumtes nachzuholen und zu üben.

Auch die assistierenden LehrerInnen arbeiten ausschließlich in ihrer Freizeit mit, dies auf dem Hintergrund knapper Stundendeputate. Sie erfahren allerdings mittlerweile durch ihre jeweilige Schulleitung ein hohes Maß an Wertschätzung und haben nach eigener Aussage viel Spass bei ihrer Aufgabe. Diese LehrerInnen und ich erleben durchgängig, dass die an der Ausbildung teilnehmenden SchülerInnen mit der Verantwortung, die sie im Rahmen der Schlichtung erhalten, sehr verantwortlich umgehen können.

An der Ausbildung nehmen jährlich etwa 10 SchülerInnen der Hauptschule mit Werkrealschule teil. Weiter sind 1-2 SchülerInnen der benachbarten Förderschule integriert. Die TeilnehmerInnen sind im Alter von 10- 12 Jahren.

Bewährt hat sich bei der Ausbildung die Unterstützung durch ein Team aus drei LehrerInnen, eineR davon aus der benachbarten Förderschule. Mit diesen assistierenden LehrerInnen bestehen klare Absprachen über die Aufgabenverteilung. Vereinbart ist, dass sie während der Rollenspieleinheiten beobachtend und unterstützend tätig sind. Die fachliche Ausbildung und Anleitung der SchlichterInnen ist bei mir angesiedelt.

Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung (Bedingung hierfür ist, dass die TeilnehmerInnen nicht mehr als eine Ausbildungseinheit gefehlt haben sowie die positive Einschätzung der fachlichen Fähigkeiten durch mich) erhalten die SchülerInnen das Schlichter- Zertifikat, welches sie zur Arbeit als StreitschlichterInnen berechtigt. Ihre anschließende Tätigkeit als SchlichterInnen können sie sich von der Schule ins Zeugnis eintragen lassen.

Nach den ersten 4 Ausbildungseinheiten kristallisiert sich meist heraus, welche TeilnehmerInnen für die spätere Arbeit als StreitschlichterInnen Grundlage der 3 P's mehr und welche auf weniger kompetent sind. Die weniger Kompetenten kommen nach der Ausbildung automatisch seltener zum Einsatz, weil sie weniger oft angefragt werden. Ihre weitere Teilnahme an der Ausbildung

für mich aber in Ordnung. Dies erstens hinsichtlich der persönlichen Lernerfahrung, die sie machen können, zweitens im Hinblick auf die Aufwertung, die sie durch die Teilnahme an der Ausbildung erfahren.

4. Wo und wie kommt TA zum Tragen?

4.1. Vertragsarbeit in Bezug auf die Schlichterausbildung

In Kapitel 3.2. sind die für die Streitschlichterausbildung relevanten Verträge beschrieben.

Mit den TeilnehmerInnen wird ein Vertrag über die durchgängige Teilnahme an der Ausbildungsreihe sowie nach deren Ende über die anschließende Arbeit als StreitschlichterInnen geschlossen. In Bezug auf den Ausbildungsvertrag haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, nach der ersten Ausbildungseinheit zu entscheiden, ob sie die Ausbildung tatsächlich zu Ende machen wollen oder nicht.

Ich behalte mir das Recht vor, bei einzelnen TeilnehmerInnen gegebenenfalls die weitere Ausbildung abzulehnen. Dies ist bisher einmal passiert.

Nach Beendigung der Ausbildung sind die SchülererInnen zunächst für ein Schuljahr als StreitschlichterInnen tätig. Danach können sie sich neu entscheiden, ob sie im Amt bleiben.

4.2. TA- Inhalte im Rahmen der Ausbildung

Zuerst werde ich den Aufbau der neun Ausbildungseinheiten skizzieren. TA- Inhalte werde ich hierbei fett hervorheben, Mediationstechniken durch Kursivschrift. Anschliessend werde ich deren Einsatz an Hand des Aufbaus einer Streitschlichtung aufzeigen.

4.2.1. Aufbau der Ausbildungseinheiten

Einheit 1: Nach der Begrüßung der TeilnehmerInnen und **Strokes** für ihre Teilnahme an der ersten Ausbildungseinheit beginnen wir zunächst mit einer Kurzvorstellung. Die SchülerInnen können ihre Erwartungen an die Ausbildung äußern. Sie erhalten von mir einen Überblick über die von mir vorgegebenen Ausbildungsinhalte. Anschließend erarbeite ich gemeinsam mit ihnen folgende Punkte:

- *Was ist ein Konflikt? (Arbeitsblatt)*³
- *Was sind StreitschlichterInnen und ihre Aufgaben:* Nicht für die Konfliktparteien eine

Lösung suchen, sondern: Den Konflikt erhellen und die StreiterInnen bei der Suche nach einer gemeinsamen Lösung unterstützen

³ Arbeitsblätter im Anhang

- Ziel einer Streitschlichtung: Gemeinsames Erarbeiten einer **OK – OK – Lösung**⁴ für die beiden StreiterInnen (**Arbeitsblatt zu OK – OK – Lösung**)

- Wo sind Grenzen für die Streitschlichtung?
- Wer kann AuftraggeberIn sein? Welche Unterschiede für die Arbeit der SchlichterInnen ergeben sich daraus?

Am Ende dieser Einheit schließe ich mit den SchülerInnen einen **Vertrag über die Teilnahme** an der Ausbildung und die Rahmenbedingungen sowie die für unsere Gruppe geltenden Regeln.

1. Inhaltliche Vorgaben für die Ausbildungsreihe
2. Durchgängige Teilnahme, da wichtig für das gemeinsame Ziel, gute Schlichter zu werden
3. Störungen werden vorrangig behandelt
4. Pausen werden nach Bedarf gemacht
5. Wer Durst hat, kann trinken ohne zu fragen
6. Wer pinkeln muss, geht ohne zu fragen(entscheidet aus seinem ER)
7. Weitere Gruppenregeln werden bei Bedarf durch Teilnehmer beantragt.

Die Punkte 4 bis 6 stoßen bei den meisten auf Verunsicherung, da sie dies im Unterrichtsalltag nicht gewohnt sind. Im Hinblick auf Autonomieförderung nehme ich sie aber bewusst auf.

Die Vertragsinhalte sind zu diesem Zeitpunkt in der Regel Vorgaben durch mich, lassen aber durch Punkt 7 Ergänzungen durch die Teilnehmer zu.

Einheit 2: In dieser Einheit führe ich die **vier Grundeinstellungen**⁵ sowie die **Kreisgesichts-symbole- Grundgefühle**⁶ ein. Meine Erfahrung mit beiden Hilfsmitteln ist, dass die SchülerInnen in kurzer Zeit sehr gut damit umgehen können und gerne mit ihnen arbeiten. Nach der gemeinsamen Erörterung der Frage, warum und in welchen Bereichen wir sie verwenden, schließe ich mit den SchülerInnen einen Vertrag über die zukünftige Arbeit mit ihnen.

Danach wird das Begrüßungsritual eingeführt und im Rollenspiel in Kleingruppen geübt. Anschließend Reflexion des Rollenspiels.

Einheit 3: Hier werden die folgenden Fragen zum Begrüßungsritual gemeinsam erarbeitet:

- Wo sind **Strokes**⁷ enthalten?
- Erörterung, **warum Strokes (Loben) wichtig** sind
- Welche Vorgaben durch die Schlichter gibt es und welche **Verträge** werden geschlossen?

⁴ analog zu Win-Win-Lösung in der Mediation

⁵ L. Schlegel, Die transaktionale Analyse, S. 123; im Anhang

⁶ Elisabeth Kleinewiese, Kreisgesichts- Symbole; im Anhang

⁷ Stewart& Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 118ff.

- Warum sind diese Vorgaben und **Verträge** für den Schlichtungsverlauf wichtig?

Neu kommt in dieser Einheit das *Anhören der beiden StreiterInnen*(Arbeitsblatt) hinzu. Dies wird im Rollenspiel in Kleingruppen geübt. Anschließend wieder Reflexion des Rollenspiels. Weiter wird *Aktives Zuhören* mit Hilfe eines Arbeitsblatts eingeführt und an verschiedenen Beispielen geübt.

Einheit 4: Zu Beginn Wiederholung der **Kreisgesichtssymbole – Gefühle** (KGS) und der **vier Grundeinstellungen**.

Anschließend folgt die theoretische Erörterung der *Konflikterhellung* (Arbeitsblatt). Hier lege ich großen Wert auf den Umgang mit den Gefühlen der StreiterInnen und erarbeite dies mit den SchülerInnen mit Hilfe der Kreisgesichtssymbole.

Der Einsatz der KGS findet im gesamten Schlichtungsprozess statt, am intensivsten bei der Konflikterhellung. Mir ist sehr wichtig, dass für die Erarbeitung, Würdigung und Wertschätzung der Gefühle genügend Raum gegeben wird.

Anschließend wieder Übung im Rollenspiel mit anschließender Reflexion. Hier liegt der Fokus auf den **Gefühlen aus dem K- Ich** nach dem Streit, vor und nach der Konflikterhellung.

Einheit 5: In dieser Einheit werden verschiedene Arbeitsblätter zur Prozessanalyse gemeinsam erörtert:

- **Arbeitsblatt zu OK- /Nicht- OK- Aussagen** wird gemeinsam erörtert
- Training zu Aussagen auf der **ER- Ebene**
- Arbeitsblatt zu Ich- Botschaften
- Gemeinsame Erörterung warum Ich- Botschaften in der Schlichtung wichtig sind:
Ich sage etwas über mich selbst, meine Gefühle und Wünsche.
Die andere Konfliktpartei kann so besser verstehen, was mich verletzt hat, warum ich so reagiert habe und was ich möchte.
- Anschließend folgt nochmals eine Übung zu den Ich- Botschaften:
Wie kann ich als SchlichterIn Ich- Botschaften vermitteln?

Einheit 6: Hier vermittele ich den SchülerInnen Theorie zum **Funktionsmodell**. Dieses erörtern wir gemeinsam mit dem Fokus auf rebellisches und angepasstes Verhalten von StreiterInnen und erarbeiten entsprechende Möglichkeiten, die StreiterInnen zu ER- Verhalten zu bewegen.

Wir erarbeiten gemeinsam, welche Ich- Zustände an einer tragfähige Lösung beteiligt sein müssen und warum. Den SchülerInnen leuchtet schnell ein, dass und warum das ER sowie das frK der StreiterInnen an der Lösung beteiligt sein müssen.

In diesem Zusammenhang trainiere ich mit den SchülerInnen auch den Umgang mit den **passiven Verhaltensweisen**⁸ „Agitation“ und „Nichts tun“ (im Hinblick auf die Problemlösung), weil diese nach meiner Erfahrung bei Streitern häufig vorkommen. Vor allem bei Schülern, die vom Lehrer geschickt werden, sind zu Beginn oft große Widerstände gegen die Teilnahme am Schlichtungsverfahren vorhanden. Daher ist es wichtig, dass die SchlichterInnen lernen, damit adäquat umzugehen und sich schon im Rahmen der Begrüßungseinheit auch trauen, diese hier häufigsten Formen anzusprechen, wenn sie vorhanden sind und bemerkt werden. Auch in dieser Einheit arbeite ich wieder mit den **vier Grundeinstellungen**.

Einheit 7: In dieser Einheit mache ich ein spezielles Training zum Thema **Kreuzen** von Stimuli durch die Schlichter mit dem Schwerpunkt auf Kreuzung aus dem ER.

Wir behandeln und trainieren folgende Fragestellungen:

- Wie können die SchlichterInnen die StreiterInnen zu ER- Verhalten bringen?
- Funktionsmodell kennen und Transaktionen aus den jeweiligen Ich- Zuständen kreuzen lernen (Arbeitsblatt)

Da die Konfliktparteien zu Beginn des Schlichtungsverfahrens oft beide aus dem aK oder rK reagieren und auch im Verlauf des Schlichtungsprozesses immer wieder in diese oder ins kEL-Verhalten rutschen, lege ich auf dieses Training sehr viel Wert.

Anschließend behandle ich mit den SchülerInnen nochmals die Frage, warum das ER für eine tragfähige Lösung so wichtig ist.

Einführung des Arbeitsblatts **OK-OK-Lösung** suchen und finden mit anschließender Übung im Rollenspiel und Reflexion sowie Supervision durch mich.

Einheit 8: Hier wird zum ersten Mal eine komplette Streitschlichtung mit schriftlichem Vertrag geübt. Anschließend folgt eine Reflexions- und Supervisionseinheit.

Einheit 9: In der letzten Ausbildungseinheit lasse ich den zukünftigen SchlichterInnen viel Raum für die gemeinsame Erörterung von Fragen, die sie haben.

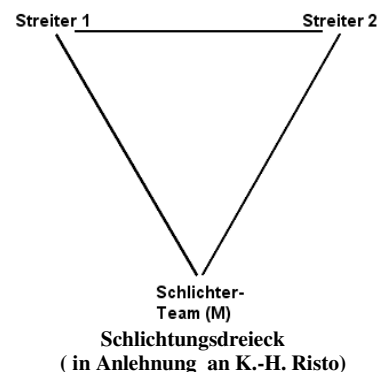
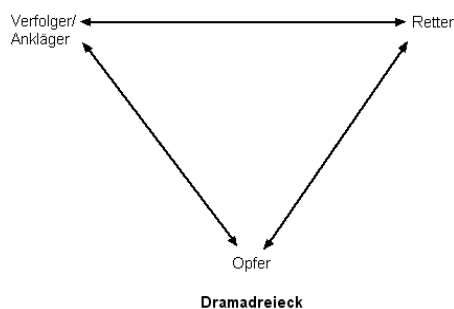
⁸ J.L. Schiff; siehe Teil D, Frage 1, Seite 38ff.

Weiter vermittele ich ihnen in dieser Einheit Theorie zu den **drei manipulativen Rollen im Drama- Dreieck**⁹ nach S. Karpman. Gemeinsam mit den zukünftigen SchlichterInnen erarbeite ich die Gefahr, im Verlauf einer Streitschlichtung in eine der drei manipulativen Rollen zu rutschen.

Die SchülerInnen können die drei Rollen im Dramadreieck schnell zuordnen. Sie erkennen die Gefahr, im Prozessverlauf selbst immer wieder in eine der drei Rollen zu rutschen.

Weiter lernen sie einzuordnen, ob und wann eine Konfliktpartei in einer der Rollen ist.

Durch das Bewusstsein der Gefahr, in eine der drei Rollen des Dramadreiecks zu rutschen, wird diese geringer. Ein Herauskommen in die neutrale ER- Position wird besser möglich.



Danach erörtere ich mit den Teilnehmern das *Schlichtungsdreieck* anhand der Skizzen auf dem Arbeitsblatt „Ablauf einer Streitschlichtung“¹⁰. Mit Hilfe der Skizzen können die SchülerInnen gut einordnen, wie ihre Aufgaben in Bezug auf die Kommunikation im Verlauf der Schlichtung wechseln. Gut zu erkennen ist der Wechsel von der schlichterorientierten Gesprächsführung über den Dialog mit den Streitern und das Gespräch im Dreieck. Der Dialog bildet die Grundlage für eine tragfähige Lösung.

Die SchlichterInnen können so die Wichtigkeit ihrer *neutralen Rolle* erkennen, um nicht in eine der Rollen im Dramadreieck zu rutschen.

In diesem Zusammenhang besprechen wir auch den Begriff *Mediator*.

Im Anschluss an die vermittelte Theorie arbeite ich mit den zukünftigen Schlichtern im Stuhlkreis noch an den Gefahren, in eine der Rollen des **Dramadreieck** zu geraten und am *Schlichtungsdreieck* die Wichtigkeit der Neutralität der Schlichter. Diese möchte ich anhand des Transskripts aus der letzten Ausbildungsreihe exemplarisch darstellen:

Ich: „Wenn ein Schlichter zum Streiter A sagt „Du musst dich auf jeden Fall bei B entschuldigen“, welche Gefahr seht ihr darin und ist der Schlichter in einer Rolle im Dramadreieck?

1: „Dann bin ich im Verfolger“

⁹ S. Karpman, siehe Teil D, Frage 3, Seite 49ff.

¹⁰ Arbeitsblatt im Anhang

Ich: „Was würdest du als Streiter denken, wenn der Schlichter das sagt?“

1: „Dass der nicht neutral ist.“

Ich: „Sehr gut. Welche Gefühle hättest du? Schau dir mal die KGS an.“

1: „Ich wäre wütend“

Ich: „Warum?“

1: „Weil der mich zwingen will zu was, obwohl die am Anfang gesagt haben, dass sie neutral sind und uns unterstützen.“

Ich: „Was denkst du über ihn?“

1: „Dass der lügt!“

Ich: „Sagst du ihm das?“

1: „Nein. Ich werde bockig.“

Ich: „Keine gute Voraussetzung für eine weitere Zusammenarbeit. Wenn ihr euch das Bild vom Dramadreiseck anschaut- In welcher Rolle ist der Schlichter denn?“

2: „Der ist der Verfolger“

Ich: „Bingo, und der A?“

2: „Eigentlich das Opfer, obwohl er vorher der Täter war.“

Ich: „Warum?“

Ich: „Hat einer von euch eine Idee, wie das weitergehen könnte?“

3: „Der Streiter sagt zum Schlichter, dass er ihn doof findet, vielleicht steht er auch auf und geht.“

Ich: „Das könnte beides passieren. Wie fühlt sich da wohl der Schlichter?“

4: „Blöd.“

Ich: „Kannst du das genauer sagen?“

4: „Wahrscheinlich denkt er, dass er versagt hat.“

Ich: „Möglich. Was denkst du, wenn du auf die KGS schaust, welche Gefühle hat er?“

4: „Traurig?“ (Unsicher)

Ich: „Wahrscheinlich. Wäre noch was anderes möglich?“

4: „Vielleicht zornig.“

Ich: „Auf wen?“

4: „Na ja, entweder auf sich oder auf A.“

Ich: „Wenn zornig auf sich oder auf A, in welcher Rolle wäre er dann wahrscheinlich?“

4: „Weiter im Verfolger.“

Ich: „Gar nicht so einfach, so eine Analyse, aber wie ihr mitmacht ist toll.“

Ok, konzentrieren wir uns mal auf traurig? In welcher Rolle wäre er dann?

4: „Dann ist er plötzlich der Arsch.“

Ich: „Und im Dramadreiseck heisst das?“

4: „Na, das Opfer.“

Ich: „Das seh ich genauso. Und wie kann er da wieder rauskommen? Wer hat eine Idee?“

5: „Sich entschuldigen.“

Ich: „Bei wem und wofür?“

5: „Na, für sein Verhalten.“

Ich: „Kannst du's genauer sagen?“

5: „Er kann sagen, dass er sich an der Stelle von A entschuldigen würde, aber dass die Streiter ihre Lösung selbst finden müssen.“

Ich: „Ok, du gehst auf die Erwachsenen-Ebene mit der sachlichen Erklärung. Eine Möglichkeit. Gibt's noch andere Ideen?“

6: „Ich würde sagen, dass ich merke, dass der sauer ist und fragen, ob er's anders sieht mit der Entschuldigung.“

Ich: „Aha, du sprichst also die Gefühlsebene klar an und fragst nach. Eine weitere Möglichkeit.“

Ich möchte noch mal auf das zurück, was du, 6 gesagt hast. Du hast zuerst gesagt, Entschuldigen für's Verhalten. Als ich nachgefragt habe, hast du gesagt, was du an der Stelle des Streiters tun

würdest, also keine direkte Entschuldigung. Gibt's auch jemand, der sagt „Entschuldigung“ für einen Fehler ist in Ordnung?“

7: „Klar, ich darf doch auch Fehler machen, ich bin doch auch bloß ein Mensch.“

Ich: „Das find ich auch. Ich denke, alle drei Möglichkeiten, die ihr genannt habt, sind sinnvoll, um aus dem Dramadreiseck rauszukommen.“

Ich möchte gern hier einen Schnitt machen, obwohl ich merke, dass ihr so viel Phantasie habt, dass wir uns noch bis zum Ende mit dem Dramadreiseck beschäftigen könnten. Ok?“

Gruppe: „Ja“ und Nicken

Ich: „Jetzt möchte ich noch mal eure neutrale Rolle im Schlichtungsdreiseck mit euch anschauen. Warum ist die Neutralität so wichtig?“

3: „Damit ich nicht in den Scheiß von vorher rutsche.“

Ich: „Genau. Und wo ist das im Verlauf von der Schlichtung am wichtigsten?“

3: „Bei der Lösungssuche- dass wir uns da zurückhalten.“

Ich: „Super. Besser hätt ich's nicht sagen können. Weitere Ideen wo noch?“

8: „Beim Spiegeln. Dass wir da nicht parteiisch sind.“

Ich: „8, kannst du das etwas genauer sagen?“

8: „Na, wenn mein Streiter erzählt, der andere ist an allem schuld, dass wir das nicht genauso spiegeln.“

Ich: „Sondern?“

8: „Zum Beispiel lieber sagen: „Du siehst es so, dass der andere angefangen hat.“

Ich: „Auch ganz wichtig. Warum?“

2: „Weil das neutral klingt.“

Ich: „Was?“

2: „Das „Du siehst das so, dass..“ .“

Ich: „Genau. Da wird die Aussage durchs Spiegeln versachlicht. Also zwei ganz wichtige Aspekte für eure Neutralität, die ihr da genannt habt.“

Mein Ziel bei der beschriebenen Arbeit:

Sensibilisierung für die Gefahr, in eine der Rollen des Dramadreisecks zu rutschen an Hand der Rollen Verfolger und Opfer sowie Sensibilisierung dafür, was es heißt, die neutrale Rolle im Schlichtungsdreiseck einzunehmen. Gleichzeitig auch die Erlaubnis geben und zu sensibilisieren, zu „Es ist ok, in der Schlichtung Fehler zu machen, dann aber auch eine Lösung dafür zu suchen und aus den Rollen des Dramadreisecks herauszufinden.“

Durch die Arbeit im Stuhlkreis beziehe ich die gesamte Gruppe in die Arbeit ein, teils aktiv durch Wortmeldungen, teils passiv durch Mitdenken. Wichtig ist mir hier die Aktivierung des ER der Teilnehmer durch die Vorgabe zu Beginn mit der Zielrichtung Erkennen der Gefahren und Umgang mit möglichen Fehlern. Gleichzeitig achte ich auf die Stroke- Ökonomie, d.h., bedingte Strokes für gute Beiträge.

Den Abschluss bildet die Übung eines Falles in der Großgruppe, in der sämtliche erlernten Konzepte zum Einsatz kommen.

Nach der letzten Einheit erhalten die SchülerInnen im Rahmen eines kleinen Festakts ihre Streitschlichterurkunde, die sie zur Arbeit berechtigt. Hier wird mit ihnen ein Vertrag über ihren Einsatz als StreitschlichterInnen geschlossen.

Zu Beginn jeder Einheit erfolgt ein kurzer gemeinsamer Rückblick über das bisher Erlernte mit der Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich achte während der gesamten Ausbildung darauf, genügend Strokes zu geben. Ausserdem wird die Struktur jeder Sitzung zu Beginn besprochen.

Es ist mir sehr wichtig, den zukünftigen StreitschlichterInnen die Wichtigkeit von Verträgen im Rahmen der Streitschlichtung zu vermitteln. Das Ziel ist gegenseitiges „Ernst nehmen“.

4.2.2. Aufbau einer Streitschlichtung

4.2.2.1. In Teil 1, der **Begrüßung**

schließen die SchlichterInnen mit den beiden Konfliktparteien zu Beginn einen **Arbeitsvertrag**. **Weitere Unterverträge** werden im gesamten Verlauf der Schlichtung geschlossen, so z.B. am Ende der Begrüßung. Hier wird vereinbart, welche Konfliktpartei mit der Schilderung des Konflikts beginnt. Für den Vertrauensaufbau zu den SchlichterInnen und in die Streitschlichtung als Konfliktlösungsverfahren ist hier der Einsatz vieler **positiver Strokes** sinnvoll und notwendig.

Ein wichtiger Punkt ist die Erklärung, dass die SchlichterInnen zwar die Prozessverantwortung haben, die Lösungsverantwortung aber bei den Streitparteien liegt (**Aktivierung des ER**).

4.2.2.1.1. Im Rahmen des **Arbeitsvertrags**

werden die Regeln die durch die SchlichterInnen für das Schlichtungsgespräch vorgegeben sind, mit den StreiterInnen besprochen. Stimmen die StreiterInnen zu, kann der Arbeitsvertrag geschlossen werden.

4.2.2.2. In Teil 2, **Sachlage schildern**

spielen das *Spiegeln* sowie das *aktive Zuhören* als mediative Instrumente eine große Rolle.

Unter TA- Aspekten ist es hier besonders wichtig, dass das **Spiegeln durch die SchlichterInnen aus der ER- Position** heraus geschieht. So haben die StreiterInnen die Möglichkeit, den Streitablauf ohne Trübung durch negative Gefühle aus dem rK /aK oder aus dem – EL durch ihre SchlichterInnen zu hören.

4.2.2.3. In Teil 3, der **Konflikterhellung**

ist das Ziel das Herausarbeiten der jeweils eigenen Anteile der Konfliktparteien am Konflikt. Weiter soll Verständnis für die Reaktion der anderen Partei erarbeitet werden. Dies ist notwendig , um später eine Lösung auf ER- Ebene zu ermöglichen.

Zu Beginn und am Ende kommen die **KGS** zum Einsatz mit den Fragestellungen:

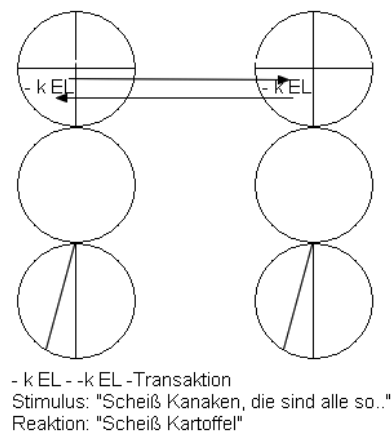
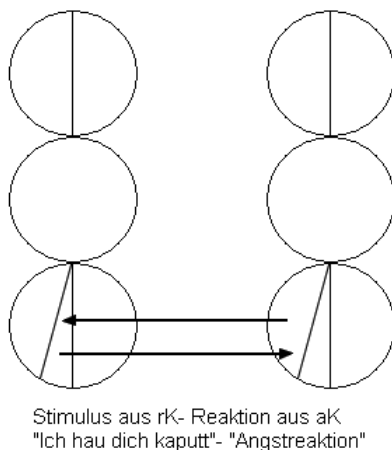
- Wie hast du dich im Konflikt gefühlt?
- Wie hast du dich nach dem Konflikt gefühlt?
- Welche Gefühle hast du jetzt?

Dies geschieht auf dem Hintergrund, Verständnis für die eigenen Gefühle, aber auch für die des anderen Konfliktbeteiligten während des Konflikts, danach und jetzt zu ermöglichen.

- Wie ging es mir?
- Wie dem/der anderen?
- Wie geht es mir jetzt?
- Wie dem/der anderen?

Es werden die Transaktionen, die im Verlauf des Konflikts stattgefunden haben, mit den Konfliktparteien mit Ziel „Verstehen“ des Konflikts beleuchtet.

Oft handelt es sich im Konflikt um K– K– Transaktionen oder um K- EL- Transaktionen bzw. – kEL –kEL- Transaktionen. Zwei Beispiele hierfür:



Am Ende der Konflikterhellung werden nochmals die aktuellen Gefühle mit Hilfe der **KGS** überprüft.

4.2.2.4. In Teil 4, **OK- OK –Lösung suchen**

geht es vor allem darum, die Wünsche und Bedürfnisse der Konfliktparteien aus dem fK herauszuarbeiten, die für eine tragfähige OK- OK- Lösung erforderlich sind. Weiter werden hier sachliche Forderungen behandelt, wenn es um Schadensersatz im Taschengeldbereich geht. Hier tauschen sich die StreiterInnen zum ersten Mal im Schlichtungsprozess direkt im Dialog aus.

4.2.2.5. In Teil 5, **OK- OK –Lösung finden**

legen die beiden Parteien mit Unterstützung der SchlichterInnen fest, was es zur Lösung und

somit zum Abschluss des Schlichtungsvertrages tatsächlich bedarf und was im Vertrag schriftlich festgehalten wird.

In Teil 4 & 5 befinden sich die SchlichterInnen und die Konfliktparteien in der Regel im ER. Aus diesem heraus überprüfen die SchlichterInnen, ob die gefundene Lösung für sie selbst in Ordnung ist und ob ihr eigenes K sowie ihr EL damit einverstanden sind. Überprüft wird auch, ob die Lösung für die beiden Konfliktparteien in Ordnung und somit für alle vertretbar ist. Anschließend wird der schriftliche Schlichtungsvertrag aufgesetzt.

Zum Schluss wird vereinbart, wann der Überprüfungstermin stattfinden soll.

4.2.2.6. Überprüfungstermin

Im Rahmen des Überprüfungstermins wird mit den beiden Konfliktparteien nochmals überprüft, ob die zuvor gefundene und vertraglich festgehaltene Lösung für alle Ich- Zustände der beiden StreiterInnen ok ist oder ob noch etwas an dem zuvor geschlossenen Schlichtungsvertrag der Veränderung bedarf, um allen Ich- Zuständen der Konfliktparteien gerecht zu werden. Der Überprüfungstermin findet im Regelfall 2-4 Wochen nach der Streitschlichtung statt. So können die Konfliktparteien ihre Lösung in der Zwischenzeit im Alltag erproben.

4.2.3. Einsatz von Verträgen in der Arbeit der StreitschlichterInnen

Die StreitschlichterInnen leisten im Rahmen ihrer Tätigkeit aus TA- Sicht durchgängig Vertragsarbeit. Sie haben einen Vertrag mit ihren AuftraggeberInnen für die Schlichtung, bei primärer Freiwilligkeit sind dies die beiden Konfliktparteien, bei sekundärer Freiwilligkeit in der Regel eine Lehrkraft oder die Schulleitung, der sie vertragsgemäß rückmelden, ob die Schlichtung erfolgreich war oder nicht. In diesem Fall existiert ein Dreiecksvertrag.

Wie schon in 4.2.2.1. erwähnt schließen die SchlichterInnen einen Arbeitsvertrag zur Schlichtung mit den Konfliktparteien sowie Unterverträge im Verlauf des Schlichtungsprozesses.

Bei Erfolg der Streitschlichtung halten sie die Lösung und die getroffenen Vereinbarungen im Streitschlichtungsvertrag fest, der von den StreiterInnen und ihren SchlichterInnen unterzeichnet wird. Sie haben auch einen Vertrag über den Einsatz der KGS gemacht.

Die SchlichterInnen achten auch darauf, ausreichend zu stroken.

4.3. Primäre und sekundäre Freiwilligkeit für die Teilnahme am Schlichtungsverfahren

Primäre Freiwilligkeit bedeutet, dass die beiden Konfliktparteien an der Schlichtung

teilnehmen, weil sie ihren Konflikt **aus eigenem Antrieb** mit Unterstützung der StreitschlichterInnen bearbeiten wollen.

Werden die Konfliktparteien von LehrerInnen oder der Schulleitung zur Schlichtung geschickt, so spreche ich von sekundärer Freiwilligkeit.

In diesem Fall steht nicht unbedingt der Wunsch nach einer gemeinsamen Lösung des Konflikts im Vordergrund für die Teilnahme am Schlichtungsverfahren. Der Hauptgrund für die Teilnahme am Schlichtungsverfahren ist oft die Vermeidung sonst drohender Sanktionen. In diesem Fall verhalten sich die StreiterInnen zu Beginn der Schlichtung häufig aus dem rK heraus. Daher sind andere Interventionen erforderlich, als bei einer Schlichtung, die auf primärer Freiwilligkeit basiert. Im Rahmen der Begrüßung erfolgt die klare Information, dass eine Rückmeldung über Gelingen oder Scheitern der Schlichtung an den Auftraggeber erfolgt (Die Rückmeldung beinhaltet keine Schuldzuweisungen oder inhaltliche Informationen). Weiter die Klärung, ob die Streiter zur Mitarbeit bereit sind und der Hinweis, dass der Abbruch der Schlichtung erfolgt, wenn ein Streiter nicht an dem Ziel, eine Lösung zu finden, mitarbeitet. Ist die Bereitschaft zur Mitarbeit positiv geklärt, wird ein Vertrag zur Durchführung der Schlichtung geschlossen.¹¹

Ein Beispiel für den schwierigeren Umgang mit Schlichtungen auf sekundärer Freiwilligkeit: A. und C. aus der 6. Klasse werden vom Klassenlehrer zur Schlichtung geschickt. Die beiden Schlichter arbeiten mit den Streitern eine halbe Stunde. Die Schlichtung dreht sich im Kreis. C. arbeitet mit, A. reagiert ständig mit Beleidigungen und Schuldzuweisungen C. gegenüber. Die Schlichter kommen mit den Streitern zu mir, um mir die Situation zu schildern und sich Rat zu holen, was sie tun können.

Ich frage die beiden Streiter, ob die Situation aus ihrer Sicht richtig dargestellt ist und erhalte folgende Antworten:

C.: „Ja, genau so ist es.“

A.: „Ja, aber ich wollte ja gar nicht zu den Schlichtern.“

Ich: „Ihr müsst die Schlichtung nicht durchziehen. Ihr könnt auch abbrechen, wenn du nicht willst. Dann entscheidet der Lehrer, was passiert.“

A.: „Ich will aber nicht schon wieder nachsitzen.“

Ich: „Du hast die Wahl, ob du den Konflikt bearbeiten willst oder eine Sanktion von Herrn X.“

A.: „Dann mach ich eben mit.“

Ich: „Ernsthaft?“

A.: „Ja.“

¹¹ Dreiecksvertrag nach F. English, Siehe Teil D Frage 7, Seite 58ff.

Ich(zu den Schlichtern): „Macht ihr noch einen Versuch?“

Schlichter: „Wenn A. wirklich mitmacht.“

Die Schlichtung war nach einer weiteren halben Stunde mit gutem Ergebnis zu Ende.

Die beiden Schlichter hatten im Rahmen der Begrüßungseinheit nicht klar genug herausgestellt, dass die Schlichtung bei fehlender Bereitschaft abgebrochen wird.

5. Methoden und Praxisbeispiele

Während der gesamten Ausbildung vermittele ich den zukünftigen SchlichterInnen das für ihre spätere Tätigkeit notwendige Wissen im regelmäßige Wechsel von Theorie- Blocks, dem Einsatz von Übungsblättern sowie der praktischen Erfahrung durch Rollenspiele mit anschließender Reflexion und Supervision. Dieser Wechsel sorgt dafür, dass es den SchülerInnen nicht langweilig wird und sie konzentriert mitarbeiten können.

Wichtig sind mir hierbei vor allem zwei Aspekte:

- den SchülerInnen so oft als möglich auf gleichrangiger Ebene zu begegnen
- die Bedürfnisse des fK sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den assistierenden LehrerInnen und bei mir selbst genügend zu berücksichtigen und in die Ausbildungseinheiten einzubeziehen. Ich lege Wert darauf, dass viel gelacht wird. Weiter machen wir Pausen bei Bedarf. Gelegentlich gibt es Getränke oder Süßigkeiten.

Die Wissensvermittlung und die Abklärung des Entwicklungsstandes der SchülerInnen erfolgt im Stuhlkreis. Hier wird der größte Teil der Theorie mit Hilfe der Arbeitsblätter gemeinsam erarbeitet. Ich lege großen Wert darauf, die Wissensvermittlung aus der ER-Position unter Einbeziehung der +nEl-Position (Bsp. Strokes) sowie der +krit. El-Position (Bsp.: Konstruktive positive Kritik im Rahmen der SV-Einheiten) zu gestalten.

Mein Anspruch ist es, bei den SchülerInnen „persönliches Wachstum“ zuzulassen und gezielt zu fördern. Ich möchte den späteren SchlichterInnen während der Ausbildung als Modell für ihre spätere Arbeit dienen. Sie sollen lernen, die Gesprächsstruktur aus dem ER heraus zu gestalten und Erwartungen und Wünsche aus dem fK zuzulassen.

Im Folgenden werde ich an Hand von drei weiteren Beispielen aufzeigen, wie ich TA in meiner Praxis wirksam einsetze.

Beispiel 1: (9. Einheit) **Umgang mit Agitation**

Sascha, den ich normalerweise in Theorieblocks sehr konzentriert erlebe und der sich sonst mit konstruktiven Beiträgen beteiligt, zeigt sich heute zu Beginn der Ausbildungseinheit bei der Wiederholung von Inhalten des letzten Mals sehr passiv. Er schaukelt gelangweilt mit seinem

Stuhl, und beteiligt sich nicht. Immer wieder lenkt er seinen Nachbarn durch Flüstern ab. Ich deute dies als passives Verhalten (Agitation).

Ich teile ihm mit, dass mir sein Verhalten auffällt und äußere meine Vermutung, dass er sich langweilt. Ich frage ihn, ob mein Eindruck richtig ist oder ob es einen anderen Grund für das von mir beobachtete Verhalten gibt. Sascha's erste Reaktion auf meine Frage kommt aus dem aK. Er fühlt sich ertappt, entschuldigt sich in angepasstem Ton und sagt, er wolle nun aufpassen.

Da diese Reaktion keine Antwort auf meine zuvor gestellte Frage sondern eine tangentielle Transaktion darstellt, hake ich nach und wiederhole die Frage, ob er sich langweilt. Sascha antwortet jetzt mit klarem Ton: „Schon ein bisschen, ich hab' gestern erst alles durchgelesen.“

Ich frage ihn, ob er sich mit seinem Wissen nicht aktiv an der Wiederholung beteiligen und somit die anderen Teilnehmer unterstützen wolle. Er antwortet mit einem klaren JA. Ich gebe ihm die Stichwörter, er wiederholt für die Runde die Rollen des Drama- Dreiecks. Die verbleibenden 2,5 Stunden ist Sascha konzentriert und mit Freude bei der Ausbildung dabei.

TA- Anwendung:

Agitation Sascha – Kreuzung (Konfrontation) aus ER durch mich – ausweichende Antwort Sascha aus aK – erneute Konfrontation (Kreuzen aus ER) durch Nachfragen – Antwort auf meine Frage durch Sascha (ER) – Frage von mir aus dem ER mit Stroke für sein Wissen – Antwort Sascha JA aus dem ER ohne negative blockierende Gefühle aus dem aK; im Anschluss gute Mitarbeit.

Beispiel 2: (7. Einheit) **Umgang mit Abwertung und Parallelprozesse**

Im Rollenspiel sollen Betina und Alexander als Streitschlichter mit ihren beiden Streitern einen vorgegebenen Konflikt bearbeiten. Betina lässt sich zunehmend von ihrem Streiter ablenken. Dieser lacht bei der Konfliktanalyse wiederholt, Betina lacht mit. Mein Eindruck ist, dass ihr Partner Alex Betina verunsichert wird, Wut und Ärger entwickelt und das Verhalten der beiden anderen nicht einordnen kann.

Bei mir selbst bemerke ich, dass ebenfalls Ärger aufkommt.

Ich unterbreche hier das Rollenspiel, damit die Beteiligten nicht in die Rollen des Drama- Dreiecks rutschen.

Zuerst vermittele ich Alex, was ich bei ihm wahrgenommen habe.

Ich: „Alex, ich habe den Eindruck, dass du ärgerlich wirst und nicht weißt, warum die beiden lachen. Ist das richtig?“

Er bestätigt dies und sagt: „Es geht schließlich um eine ernste Sache, daher verstehe ich nicht, was es da zu lachen gibt.“

Ich frage Betina: „Kannst du die Reaktion von Alex verstehen?“ Betina antwortet aus dem aK: „Ja schon, aber der XY bringt mich dauernd zum Lachen.“

Ich gehe darauf nicht ein, sondern spiegle Betina sachlich aus dem ER, wie ich die Situation erlebe: „Du vermittelst, dass du das Rollenspiel nicht ernst nimmst.“ (Selbstabwertung Betina und Abwertung der Situation Konflikterhellung) durch Nicht-Ernst-Nehmen.

Betina: „Ja, es fällt mir heute schwer ernst zu sein, weil ich in der Rolle als Schlichter heute unsicher bin.“ Da ich die Unsicherheit als normal empfinde, sage ich ihr dies authentisch.

Darauf frage ich sie aus dem ER, ob sie im Rollenspiel als Schlichter weitermachen will und kann. Sie antwortet mit einem klaren JA aus dem ER. Ich frage nach: „Brauchst du noch was, bevor es weitergeht?“ (3 P's; hier Schutz und Erlaubnis) Betina: „Eine kurze Pause“. Ich frage nach: „Wie lange?“ (Spielprophylaxe durch Klarheit). Antwort Betina: „Zwei Minuten.“ Daraufhin frage ich bei Alex nach, ob dies für ihn ebenfalls ok ist. Er stimmt zu.

Auch der Streiter XY bestätigt auf meine Frage, dass er nach der Pause weitermachen will. Nach der zweiminütigen Pause folgt eine gute sachliche Konflikterhellung aus dem ER der Schlichter mit den Streitparteien.

In der geschilderten Situation habe ich mehrere Parallelprozesse wahrgenommen:

Betina lässt sich durch das Lachen ihres in seiner Rolle ebenfalls unsicheren Streiters zu abwertendem Verhalten bringen. Durch die Bearbeitung mit Betina wird auch ihr Streiter in der Fortsetzung des Rollenspiels sicher und bleibt ernst. Bei Betina erfolgt die Einsicht durch die Konfrontation, beim Streiter durch die passive Teilnahme am Gespräch.

Weiter ist der bei Alexander festzustellende Ärger auch bei mir feststellbar. Durch die Bearbeitung der Situation schwindet auch mein Ärger.

Beispiel 3: (4. Einheit) **Umgang mit der Spieleinladung eines Teilnehmers**

Nach langer Eingangsrunde auf Grund der Sommerpause bespreche ich die Ausbildungsinhalte für die heutige Einheit mit den Teilnehmern. D. streckt und fragt, warum speziell er in die Streitschlichterausbildung aufgenommen wurde. Ich erlebe dies als Spielangebot, da die Frage nichts mit dem momentanen Thema zu tun hat.

Nachdem die Gruppe zustimmt, dass es ok ist, auf die Frage von Davide einzugehen, erarbeite ich im Lauf der nächsten fünf Minuten mit Davide und der Gruppe die Antwort auf seine Frage.

Meine Strategie ist es, auf das Thema von Davide einzugehen, aber das Entstehen einer Spieldynamik zu vermeiden. („Dumm-Spiel“ oder „Kick me“) Mein Ziel ist es, Davide durch Informationen und Anregung zum Nachdenken aus dem aK ins ER zu bringen hin zur Erkenntnis, weshalb gerade er ausgewählt wurde.

Durch das gezielte Kreuzen seiner Frage bringe ich Davide ins Denken. So kommt er ins ER und kann die Antwort auf seine Frage selbst erarbeiten.

Den unter der Spieleinladung liegenden Symbiosewunsch spreche ich an und konfrontiere ihn liebevoll. Hierdurch erreiche ich dessen Auflösung ohne negative Gefühle bei Davide zu erzeugen.

Ich: „Ich hab manchmal bei dir den Eindruck, dass du ziemlich bequem bist und den Eindruck hast, die anderen dürfen für mich schaffen(arbeiten). Ist das richtig?“

D: (Lacht) „Ja“ (Aha- Effekt)

Ich: „Ok. Probieren wir’s mal anders?“

D: „Ja (lachend)“.

Weitere Spielangebote anderer TN im Lauf der Arbeit mit Davide ignoriere ich, um keine spielträchtige Situation zuzulassen.

Obwohl es sich bei Davides Frage um eine Spieleinladung handelt, gehe ich darauf ein, unter der Annahme, dass er altersangemessen meine Zuwendung sucht und braucht. Diese bekommt er in der anschließenden Erkenntnisarbeit.

Lernziel für Davide in der Situation:

Erkennen und zulassen können, dass er persönliche Eigenschaften mitbringt, die ihn zum Schlichter befähigen und dass er auf Grund dieser Eigenschaften vom Klassenlehrer ausgewählt wurde. Erkennen, dass er ok ist und Erkennen seines Symbiosewunschs.

Lernziel für die Gruppe in der Situation:

Erkennen: Es ist ok, nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat.

6. Weiterführende Betreuung der StreitschlichterInnen

Für die aktiven StreitschlichterInnen biete ich zwei Mal pro Schuljahr einen Refresher-Nachmittag an, der die Möglichkeit zu Supervision bietet. Weiterer Inhalt dieser Refresherkurse sind Rollenspiele sowie das Auffrischen von theoretischen Inhalten. Die Teilnahme an diesen dreistündigen Kursen ist für die aktiven SchlichterInnen verpflichtend.

Im Vorfeld, während und nach Streitschlichtungen nutzen die SchlichterInnen häufig auch das Angebot zur Fallbesprechung bei mir.

7. Erfahrungen mit der Streitschlichtung auf TA- Basis

Hier möchte ich zuerst eine Schülerin aus der 8. Klasse zitieren. Am Ende des ersten gemeinsamen Refresher- Kurses sagte sie über ihre jungen KollegInnen aus der 6.Klasse: „Die sind ja viel fitter als wir damals waren, wenn es um die Konflikterhellung geht.“

Die bisherige Erfahrung mit der Arbeit der TA- StreitschlichterInnen zeigt, dass die Lösungen, die in den Schlichtungen erarbeitet worden sind, ein hohes Maß an Tragfähigkeit haben.

Das Angebot Streitschlichtung wird zunehmend zur Konfliktlösung in Anspruch genommen. Im Moment finden etwa 60 Schlichtungen pro Jahr in allen Klassenstufen statt. Nach Einführung der Streitschlichtung im Jahr 2002 waren es zehn bis fünfzehn Fälle.

Da in der örtlichen Presse regelmäßig über das Projekt berichtet wird, sind unsere Schlichter auch stolz auf ihre Arbeit.

D Umgang mit Theorie und Literatur

Frage 1: Auf welche Konzepte der TA- Literatur beziehen Sie sich schwerpunktmäßig in Ihrer Arbeit? Charakterisieren Sie diese Konzepte und erläutern Sie diese Wahl.

Da mein Arbeitsauftrag aus mehreren Teilbereichen besteht, verwende ich unterschiedliche Konzepte.

Schwerpunktmäßig arbeite ich mit folgenden Modellen:

1. Das Passivitätskonzept nach Schiff
 2. Spiele: v.a. in der Arbeit Schüler-Erwachsene (Eltern u. Lehrer)
 3. Symbiosemodell (Erörterung in Frage 3)
 4. Verträge (Erörterung in Frage 7)
 5. Skript (Erörterung in Frage 5)
 6. Rollen im Dramadrieeck (Erörterung in Frage 3)
 7. Die vier Grundeinstellungen (vor allem in der SchlichterInnen- Ausbildung)
 8. Strokes (SchlichterInnen - Ausbildung)
 9. Ich- Zustände (vor allem in der SchlichterInnen - Ausbildung)
 10. Analyse von Transaktionen (Frage 3)
- (Die Nummerierung stellt keine Rangreihe dar)

In Frage 1 werde ich die Konzepte Spiele und Passivität vorstellen und aufzeigen, in welchem Kontext sie hauptsächlich zur Anwendung kommen. Das eng damit verbundene Symbiosemodell wird in Frage 3 vorgestellt.

Spiele:

Nach Berne umfasst ein Spiel *eine Serie von fortlaufenden Transaktionen mit einem verborgenen Motiv, bei denen von Beginn an ein bestimmtes Ergebnis angestrebt wird.*¹²

Spiele im engeren Sinn werden unabsichtlich von unschuldigen Leuten gespielt, denen (kognitiv) nicht klar ist, was dabei abläuft; der Gewinn, der unbewusst vom ersten „Spielzug“ angestrebt wird, ist ideeller Art, z.B. an Macht zu gewinnen, Eigenverantwortung zu verleugnen, sein Skript zu bestätigen, sich seiner Neurose nicht bewusst zu werden.

¹² (Frühe Definition v. E. Berne; Quelle: Leonhard Schlegel, HWB der Transaktionsanalyse, S.338)

Spiele im engsten Sinn werden nach Berne gespielt, um die Bestätigung für eine skriptbedingte Überzeugung zu bekommen und ein damit in Verbindung stehendes Lieblingsgefühl zu rechtfertigen.¹³

Spiele im engeren und engsten Sinn werden klar als negativ ausgerichtet beschrieben, was nach der frühen Definition nicht zwangsläufig sein muss.

*Es werden dies auch immer die für eine Person typischen Spiele sein, entweder mit immer wieder anderen Leuten gespielt oder bevorzugt mit immer wieder derselben Person ...zwischen Schüler und Lehrer, zwischen Eltern und Kind, wobei anzunehmen ist, dass dabei komplementäre Spiele ablaufen. Mit Kindern besteht die Besonderheit darin, dass sie im Allgemeinen den Erwachsenen, mit dem sie es zu tun haben, sei es eine Elternperson oder ein Lehrer, nicht durch die Weigerung mitzuspielen brüskieren können.*¹⁴

Bezogen auf den Arbeitskontext Schule halte ich diese Aussage für einen sehr wichtigen Aspekt, da hier sowohl die SchülerInnen als auch die LehrerInnen nicht in der Lage sind, sich einfach durch Beziehungsabbruch, also durch Beendigung der Zusammenarbeit dem Spiel zu entziehen.

Berne hat den Spielverlauf durch folgende „Spielformel“ charakterisiert:

*Con + Gimmick = Response – Switch – Crossup – Payoff.*¹⁵

Hier die Übersetzung von Leonhard Schlegel:

*Köder (ausgelegt vom Initianten) + Spielanfälligkeit (des Angesprochenen) = Reaktion (des Angesprochenen) – Katze aus dem Sack („Wendung“) – Moment der Verwirrung beim Mitspieler – „Gewinn“.*¹⁶

Berne betont, dass es nicht nur auf den Gewinn ankommt, der ein Spiel kennzeichnet, sondern dass sich der Begriff des Spiels auf eine ganze Kette von gedeckten Transaktionen bezieht. Er weist auch auf die Bedeutung des Ich-Zustands- Wechsels eines der Spieler vor der das Spiel beendenden Transaktion hin (dies nicht in der frühen, sondern in einer späteren Definition).

Im Unterschied zu Berne vertritt F. English die Auffassung, dass einige von Berne als Spiele bezeichnete Beispiele keine Spiele darstellen, sondern eher Ausbeutungstransaktionen. Der Zweck besteht darin, kontinuierliche Gewinne in Form von dauernden Streicheleinheiten für seine Ersatzgefühle zu bekommen. *Die Ausbeutungstransaktion besteht aus einer Serie von kontinuierlichen , komplementären Transaktionen und dauert so lange, wie der Partner die gewünschten Streicheleinheiten gibt.*¹⁷ English sieht den Hauptnutzen nicht im Ende, sondern im

¹³ (Spätere Definition nach Berne; Leonhard Schlegel, HWB der Transaktionsanalyse, S.340)

¹⁴ (Leonhard Schlegel, Die Transaktionale Analyse, S.166)

¹⁵ (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 337)

¹⁶ (Leonhard Schlegel, Die Transaktionale Analyse, S.165)

¹⁷ (F. English; Transaktionsanalyse, S. 108)

*komplementären Prozess selbst.*¹⁸ Das Racketeering dient so dazu, den anderen zu manipulieren. Ein Switch findet nur statt, wenn das Racketeering bedroht ist oder um wenigstens einen Trostpreis zu bekommen.

Theorie der Spiele nach Schiff:

Die Schiffs vertreten die Ansicht, dass Spiele das Mittel sind, mit dem wir alle das, was wir an destruktiven unbewussten Skripteinflüssen in uns tragen, fortsetzen. Ziel des Spiels ist das Ausagieren von Gefühlen und Verhaltensweisen, was das Ersatzgefühl (racket) erzeugt. Die Schiffs sehen das Ersatzgefühl als einen verzweifelten Versuch des angepassten Kindes, einen inneren Konflikt zu lösen.

Dieser wird dann erlebt, wenn die vom Eltern-Ich kommenden Botschaften und die Informationen, über die das Erwachsenen-Ich verfügt, oder die Fähigkeit zum Denken sich im Konflikt mit den natürlichen oder spontanen Reaktionen des freien Kindes befinden.

Für die Schiffs dienen Spiele der Aufrechterhaltung einer Symbiose. (Symbiose siehe Frage 3). Alle Spiele dienen der Aufrechterhaltung oder Herstellung von Symbiose. Der Symbiosewunsch wurde nicht aufgelöst, weil während des Reifungsprozesses in ungesunder Weise eingegriffen wurde oder entsprechende Reaktionen unterblieben sind.

Der Beginn des Spiels wird durch eine Abwertung angezeigt.

Das Schiff'sche Schema des Spiels sieht wie folgt aus:

Problem: Symbiose
Mechanismus: Abwertung
*Rechtfertigung: Grandiosität*¹⁹

Nach Schiff *gehören im Grunde genommen auch die manipulativen Spiele oder das Erleben und Verhalten aus den manipulativen Rollen zum Vermeidungsverhalten, was durchaus einleuchtet, weil ja alles Vermeidung (oder Passivität) ist, was einer autonomen Haltung widerspricht.*²⁰

Umgang mit Spielen:

Spielprophylaxe

Wichtig im Schulalltag im Umgang mit Spielen ist das Wissen über verschiedene Interventionsmöglichkeiten mit Spielangeboten sowie über Spielprophylaxe. Beginnen möchte ich mit einer kurzen Erörterung der Spielprophylaxe anhand meiner Arbeit in der SchlichterInnenausbildung.

¹⁸ (B. Schmid, Wo ist der Wind, wenn er nicht weht?, S. 183)

¹⁹ (J.L.Schiff; in Transaktionsanalyse seit Berne, Bd. 1, S. 104 ff.)

²⁰ (L. Schlegel, Die Transaktionale Analyse, S. 321)

Die SchlichterInnen bekommen viel Zuwendung und Strokes. Durch die gemeinsame Erarbeitung der Theorie im Stuhlkreis fördere ich das ER der Teilnehmer. Das fK wird im Rahmen der Rollenspieleinheiten gefördert. Speziell diejenigen, die die Streiterrolle spielen, können hier ihre Phantasie ausleben. Anweisungen erteile ich klar in der Ich- Form, die Schlichterinnen erlernen die Vermittlung von Ich- Botschaften. Ich vermittele durchgängig eine +/+ -Haltung und gebe Erlaubnis, auch die Erlaubnis, Fehler zu machen sowie Schutz und Potency.

Interventionsmöglichkeiten bei Spielangeboten:

Ignorieren/ „Konfrontieren“/Analysieren/Spiel abbrechen durch Kreuzen oder Verweigern/ Spiel mitspielen, das kann heißen, mitspielen, übertreiben, reduzieren, Spiel wechseln oder schnell die Auszahlung herbeiführen/Spiel als Lerninhalt einsetzen, z.B. im Rollenspiel, um Verständnis zu fördern.

Ein Beispiel, wie ich mit Spielen umgehe, ist der auf Seite 43 geschilderte Umgang mit D. in Beispiel 3.

Ein weiteres Beispiel möchte ich hier anfügen. Nach der Pause streckt ein Teilnehmer, der nicht gerne beim Aufräumen hilft und stellt eine Frage:

S: „ Können ich und P. heute 5 Minuten früher gehen?“

Ich: „S., hat sich der Fahrplan geändert?“

S.: „Nee, eigentlich nicht.“

Ich: „Wie macht ihr es dann sonst?“

S.: „Wir fahren um 17.28 Uhr, aber da sind wir erst um viertel vor zu Hause.“

Ich: „Habt ihr heute Abend was wichtiges vor?“

S.: „Nein, nichts besonderes.“

Ich.: „Warum dann früher gehen als vereinbart?“

S. grinsend: „Na, wegen dem blöden Aufräumen am Schluss. Man kann’s ja mal probieren.“

Ich: „Das war ehrlich. Und nun?“

S.: „Aufräumen helfen.“

Ich kreuze hier die Spieleinladung von S. durch Fragen aus dem ER und bringe ihn ins Denken und zu einer Entscheidung aus dem ER.

Passivität:

Passivität ist alles, was nicht der Problemlösung dient.

Nach Schlegel ist unter dem Begriff Passivität „*im weiteren Sinne jede Haltung zu verstehen, die der Wahrnehmung der Selbstverantwortung widerspricht und im engeren Sinn jedes Ausweichen vor der eigenständigen Lösung von Problemen, die anstehen.*“ (A. u. J. Schiff 1971).

Schlegel fasst das, was Schiff Passivität nennt, in vier Bereiche zusammen:

1. *Vermeidung der Übernahme der Verantwortung für sich selbst, mit anderen Worten das Anstreben oder das Aufrechterhalten einer symbiotischen Beziehung.*

Diese Art von Vermeidung erlebe ich bei meinen Klienten aus Schülerkreisen tagtäglich, wenn es z. B. im Hinblick auf das Erledigen der Hausaufgaben darum geht, Eigenverantwortung für sich selbst, sein Handeln oder Nicht- Handeln und die daraus resultierenden Konsequenzen zu übernehmen. Eine Übernahme der Verantwortung würde meines Erachtens in diesem Zusammenhang bedeuten, dass der Schüler die Aufgaben erledigt, auch ohne den Druck, von Lehrerseite mit Kontrolle und Konsequenzen rechnen zu müssen.

2. *Vermeidung , die Realität so zu sehen, wie sie ist, um das früherworbene Selbst- und Weltbild aufrecht erhalten zu können.*

In diesem Zusammenhang sehe ich diejenigen Schüler, die in der Schule real existierende Regeln nicht anerkennen können oder wollen und sich ständig im Kampf mit der Erwachsenenwelt, hier mit den LehrerInnen befinden.

3. *Vermeidung, sich realistische* (!) Ziele zu setzen, sich zu überlegen, wie sie erreicht werden können und sie dann auch zu erreichen.*

Hier denke ich an einen versetzungsgefährdeten Schüler, der es vermeidet, die Gefährdung als solche zu sehen, und zu überlegen, wie er das Ziel Versetzung, wenn dies sein Ziel ist, erreichen zu können. Alternativ dazu äußert er eher den Satz, bei der nächsten Klassenarbeit werde es bestimmt besser werden, ohne ein Problembewusstsein für seine Situation zu haben und sich realistische Gedanken im Hinblick auf das geäußerte Ziel zu machen.

4. *Vermeidung im Sinne eines Ausweichens vor der realitätsgerechten Lösung von sachlichen und mitmenschlichen Problemen.*

In diesem Zusammenhang fällt mir der Schüler ein, der zum Beispiel in Krankheit flieht, um eine Klassenarbeit in einem ungeliebten Fach nicht mitschreiben zu müssen, ohne sich darüber klar zu sein, dass er sie dann zu einem späteren Zeitpunkt alleine nachschreiben muss.

Schlegel sieht den Ausdruck *Passivität* als missverständlich an. Er benutzt statt dessen den

Begriff *Vermeidung*. Er spricht daher auch von *Vermeidungsverhalten* und definiert dies so:

*Ein Vermeidungsverhalten ist ein Verhalten, das Menschen einnehmen, die einem anstehenden Problem ausweichen wollen, es verdrängen, sich scheuen, es in Angriff zu nehmen oder sich nicht zutrauen, es zu lösen.*²¹

Die Schiffs unterscheiden vier Formen von Vermeidungsverhalten, welche ich erläutern und mit Beispielen versehen werde:

1. Untätigkeit

Untätigkeit wird auch als *Nichts tun* bezeichnet., Jemand verwendet seine Energie dazu, sich vom Handeln abzuhalten, statt sie zur Problemlösung einzusetzen. Er discountet seine eigene Fähigkeit, in der Situation überhaupt etwas zu tun.²²

Beispiel: Schüler A., der vom Lehrer aufgefordert wird, einen mündlichen Beitrag zum Unterricht zu leisten, sitzt für den Lehrer reaktionslos da, anstatt zu sagen, dass er möglicherweise die Frage nicht verstanden hat oder überhaupt eine Reaktion zu zeigen.

2. Überangepasstheit

Jemand, der sich überangepasst verhält, fügt sich dem, was er in seinem K- Ich für die Wünsche seiner Umgebung hält. Er beachtet nicht seine eigenen Bedürfnisse, sondern tut das, wovon er denkt, dass es von ihm erwartet wird. Sein Denken ist aber getrübt.²³

Beispiel: Schülerin B. meldet sich im Klassenrat immer dann, wenn auf eine von mir gestellte Frage niemand sonst antwortet. Sie tut dies, weil sie denkt, ich erwarte von den SchülerInnen, dass sich immer jemand meldet.

3. Agitation

Jemand richtet seine Energie nicht auf eine Handlung zur Problemlösung, sondern auf eine Agitationstätigkeit. Der Betreffende erlebt sich dabei nicht als jemand, der denkt. Er discountet seine Fähigkeit, etwas zur Lösung eines Problems zu tun.²⁴

Beispiel 1: Ein Schüler in einer Klassenarbeitssituation kaut zwanghaft und ohne die Bewusstheit über sein Tun seine Fingernägel ab. Er realisiert in der Situation nicht, was er tut.

Beispiel 2: Statt auf eine bevorstehende Klassenarbeit zu lernen habe ich als Schüler früher lieber mein Zimmer aufgeräumt oder mein Fahrrad geputzt.

4. Gewalt gegen sich selbst oder andere (in Anlehnung an Schlegel)

Dies ist die massivste Stufe von Passivität. Die Umgebung wird zu einer Reaktion genötigt.

²¹ (L. Schlegel, Die Transaktionale Analyse, S. 318)

²² (in Anlehnung an Stewart/Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 254)

²³ (in Anlehnung an Stewart/Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 255)

²⁴ (in Anlehnung an Stewart/Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 256)

Gegen sich selbst: Die Person beeinträchtigt sich selbst. Sie zeigt sich lösungsunfähig, wird krank, entzieht sich der Situation, greift zu Suchtmitteln oder flüchtet in psychische Krankheit.

Gegen andere: Die Person zeigt aggressives oder gewalttätiges Verhalten gegenüber Mitschülern oder Lehrern.²⁵

Selbstbeeinträchtigung oder Gewalt folgt oft auf eine Periode der Agitation. Sie kann die Entladung angestaute Energie in destruktiver Weise sein. Als passiv wird auch diese Form der Passivität bezeichnet, weil sie nicht der Problemlösung dient.²⁶

Beispiel 1: Daniel, 14 J., betrinkt sich nach einem Schulverweis mit einer Flasche Wodka und randaliert anschließend auf dem Schulhof.

Beispiel 2: Anna, 15 J., die große Versagensängste und Angst vor der anstehenden Englischarbeit hat, flüchtet sich in Übelkeit und vermeidet so, die Arbeit mitschreiben zu müssen.

Im Schulalltag werde ich bei SchülerInnen mit allen vier Formen der Vermeidung konfrontiert. Unter allen Formen liegt in der Regel ein Symbiosewunsch oder Angst davor, Eigenverantwortung zu übernehmen. Da die Schule einen „Zwangsrahmen“ darstellt, kann es sich auch um Strategien der SchülerInnen handeln. SchülerInnen, die die erste oder die vierte Form von Passivität zeigen, sind diejenigen, die ihren Lehrer am schnellsten auffallen. Sie werden daher in der Folge auch am häufigsten zu mir als Schulsozialarbeiter verwiesen.

Frage 2: Welche TA-Konzepte verwenden Sie, um innerpsychische Vorgänge zu beschreiben? Welche Konzepte von Ich-Zuständen und von Störungen ihrer Organisation verwenden Sie?

Um innerpsychische Vorgänge zu beschreiben, verwende ich das Strukturmodell.

Während das Funktionsmodell nach dem WIE fragt, wird bei der Strukturanalyse die Frage nach dem Inhalt gestellt.

Stewart u. Joines beschreiben das Strukturmodell als eine Art „Ablagesystem“. *Es dient dem Transaktionsanalytiker dazu, die Spuren von Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen, auf die er im Gedächtnis eines Menschen stößt, so „abzulegen“, dass er damit seine Persönlichkeit an Hand der strukturellen Analyse besser verstehen kann.*²⁷

Von Berne wurden ursprünglich die Strukturmodelle 1. und 2. Ordnung entwickelt.

Im Strukturmodell 1. Ordnung unterscheidet Berne Ich- Zustände nach 2 Kriterien:

- 1. eigenentwickelt versus von anderen übernommen, und*

²⁵ (in Anlehnung an Hennig/Pelz, Transaktionsanalyse, S. 235)

²⁶ (in Anlehnung an Stewart/Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 257)

²⁷ (Stewart/Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 60)

2. zeitgemäß im Hier und Jetzt versus früherer Zeitpunkt oder frühere Zeiträume.

Berne gebrauchte die aus der Gehirnentwicklung geprägten Begriffe der psychischen Organe für die Beschreibung der psychischen Strukturen als Hintergrund der Ich- Zustände.²⁸

Das **exteropsychische** System fasst alle Ich- Zustände zusammen, die von anderen übernommen wurden, und zwar früher wie auch auf heute bezogen.

Das **archeopsychische** System fasst alle Ich- Zustände zusammen, die von der Person selbst schon in der Kindheit gebildet wurden.

Das **neopsychische** System fasst die heute realen (oder möglichen) Ich-Zustände, die die Person selbst bildet, zusammen.

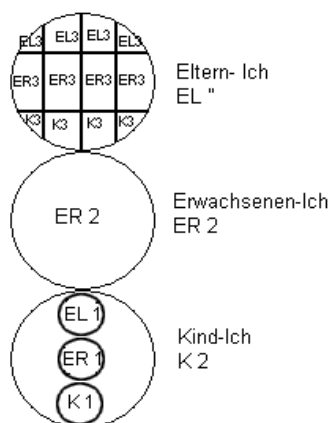
Im Strukturmodell 2. Ordnung werden EL und K differenzierter aufgeteilt.

Im **EL 2** sind die verinnerlichteten Eltern- und Autoritätsfiguren gespeichert, von denen jede wieder ihr eigenes ER(ER 3), EL(EL 3) und K(K 3) hat. *Im Eltern-Ich sind nicht nur Personen, sondern auch Wertvorstellungen, Haltungen und Meinungen verankert.*²⁹ Es ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, wer dort gespeichert wird und wie viele Personen es letztendlich sind. Wenn eine verdeckte Botschaft mitübermittelt wurde, so wird diese im K 3 gespeichert.

Beim **ER 2** erfolgt keine weitere Unterteilung. Es orientiert sich am Hier und Jetzt, ist realitätsbezogen.

Im **K 2** sind die natürlichen Bedürfnisse aus K 1 (gesehen, gemocht und gestreichelt werden, essen, trinken, schlafen...) gespeichert. Weiter finden wir hier das ER 1 mit dem kleinen Professor, das für „pfißige Lösungen“ zuständig ist sowie das EL 1.

Im **EL 1** sind alle Skriptbotschaften gespeichert, die im EL 1 entwickelt wurden. Diese sind deswegen so massiv, weil sie so früh entwickelt wurden. Zusätzlich zu den negativen Botschaften, die durch Antreiber und Einschärfungen gespeichert sind, sind nach F. English unter dem Ressourcen- orientierten Blickwinkel hier auch die positiven Botschaften gespeichert.



Strukturmodell 2. Ordnung
Quelle: Th. Meier- Winter

Ich sehe die Inhalte der drei Ich- Zustände wie folgt:

Im EL befindet sich das „übernommene Denken, Fühlen und Verhalten“.

Im ER befindet sich das „aktuell selbst entwickelte Denken, Fühlen und Verhalten“.

Das K steht für „selbentwickeltes Denken, Fühlen und Verhalten in der Vergangenheit“.

²⁸ (Hennig/Pelz, Transaktionsanalyse, S. 3f)

²⁹ (Hennig/Pelz, Transaktionsanalyse, S. 36)

Antreiber und Einschränkungen

werden im EL als übernommene elterliche Botschaften auf der Grundlage der Erfahrungen, die das K mit ihnen macht, gespeichert. Sie führen dann im Alltag zu entsprechenden halbbewussten oder unbewussten Reaktionen der Person.

Sie können Grundlage dafür sein, wie ich mich selbst sehe, fühle und mich in bestimmten Situationen immer wieder ähnlich verhalte. Sie bilden die Grundlage für Skriptglaubenssätze und sind verantwortlich für Trübungen des ER. Um sie aufrecht zu erhalten brauchen sie Abwertungen und veränderte Wahrnehmungen. Sie sind Auslöser von Maschengefühlen.

Um Störungen zu beschreiben, arbeite ich oft mit dem Konzept der **Trübungen** und **Ausschlüsse** von Ich- Zuständen.

Trübungen:

Im Schulalltag begegnen mir eine Menge von Trübungen, sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern. Es wird unterschieden zwischen

- a. Trübungen des ER aus dem EL: Berne spricht hier von Vorurteilen.

Ein Vorurteil wird in der Transaktionalen Analyse als Trübung bezeichnet (Berne 1961, pp.31-34). Eine Trübung besteht, wenn jemand glaubt, er nehme wahr, entscheide und urteile objektiv aus einer erwachsenen Haltung heraus, während er im Grunde genommen Vorurteile aus seiner „Elternperson“ mitentscheiden lasse, die er dann aber gutgläubig wie nachgeprüfte, objektiv gegebene Tatsachen vertrete. Es gilt dies nach meinen Beobachtungen besonders bei der Diskussion „heißer“ Themen, vornehmlich solcher aus den Gebieten der Politik, der Erziehung, der Sexualmoral oder der Religion. In der Transaktionalen Analyse wird ein Vorurteil als Trübung der „Elternperson“ gedeutet. Man denke an den Ausdruck: „Sein Urteil ist getrübt!“³⁰

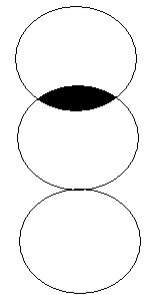
Bsp.: „Alle Schüler sind von Natur aus frech.“

„Alle Lehrer bevorzugen Mädels.“

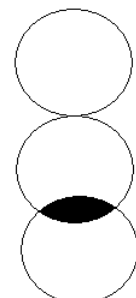
„Lehrer sind viel besser als Lehrerinnen.“

- b. Trübungen des ER aus dem K:

Das klare Denkvermögen des ER ist durch Dinge getrübt, die als Kind geglaubt wurden.



ER- Trübung aus dem EL



ER-Trübung aus dem K

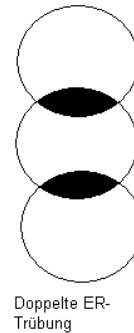
³⁰ (L. Schlegel, Die Transaktionale Analyse, S. 321)

Bsp.: „Ich kann eben nicht rechnen.“
 „Ich bin schon immer so dumm.“

c. Doppelte Trübungen des ER:

Eine doppelte Trübung liegt vor, wenn jemand eine Überzeugung aus dem EL wieder auflegt, dieser dann mit einer Vorstellung seines K zustimmt und beides für Realität hält.³¹

Bsp.: „Jungs sind einfach besser in Mathe“ aus dem EL & „Ich bin zu dumm für Mathe.“ aus dem K eines Mädchens.
 „Handarbeit ist was für Frauen“ &
 „Ich hab das noch nie gekonnt.“



Die doppelte Trübung des ER in unterschiedlicher Stärke sehe ich als Normalzustand bei den meisten unserer Mitmenschen an.

Bernd Schmid definiert Trübungen *als eine chronische Einmischung eines Ich- Zustands in einen anderen. Dies geschieht in der Regel, ohne dass sich die Person dessen bewusst ist.*³²

Das Modell der Trübungen verwende ich im Beratungskontext mit LehrerInnen, die schon ein entsprechendes Vertrauen in unsere Zusammenarbeit entwickelt haben. Nach meiner Erfahrung können sie mit dem Modell sehr schnell umgehen. Oft ist das Ergebnis einer Beratung die Erkenntnis, dass das ER stark getrübt war und welchen Sinn das für die getrübt Person gab.

Beispiel für eine Beratungssituation mit Thema Trübung aus dem nEL:

Klassenlehrerin, Stufe 5, 56 Jahre, sehr fürsorglich gegenüber ihren SchülerInnen:

D.: „Du kennst ja den Mauro.“

Ich: „Ja.“

D.: „Kannst du mir sagen, was ich machen soll. Der hat jetzt seit sechs Wochen seine Bücher noch nicht eingebunden.“

Ich: „Hast du selbst eine Idee?“

D.: „Ich hab ihn für morgen Mittag bestellt. Da mach ich's dann für ihn. Seine Mutter hilft ihm ja nicht und alleine kriegt er's nicht hin.“

Ich: „Denkst du wirklich, er könnte es vom Handwerklichen her nicht alleine?“

D.: „Der kriegt das nie hin ohne Hilfe.“

Ich: „Weil er's nicht kann?“

³¹ (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 91)

³² (B. Schmid, Systemische Professionalität und TA, S. 37f.)

D: „Weiß nicht, hab ich noch gar nicht überlegt.“

Ich: „Und wenn du überlegst, was denkst du dann?“

D: „Wahrscheinlich kann er's schon, aber er ist ja auch so vernachlässigt zu Hause.“

Ich: „Was meinst du damit?“

D: „Der genießt es richtig, wenn er extra kommen muss, das ist keine Strafe für den Buben.“

Ich: „Ich hör da auch Verwunderung raus.“

D: „Ja, dass dem Mauro das Nachsitzen gefällt.“

Ich: „Du hast gesagt, du erlebst ihn als vernachlässigt zu Hause. Was bekommt er bei dir?“

D: „Ach so, du meinst, der holt sich das bei mir, was er sonst nicht kriegt.“

Ich: „Was meinst du?“

D: „Ich glaub, da ist schon was dran.“

Ich: „Ok, Ich möchte hier gerne auf morgen zurück. Wenn er kommt, was macht ihr mit den Büchern?“

D: „Na, einbinden.“

Ich: „Wer?“

D: „Na, wahrscheinlich ich.“

Ich: „Was lernt Mauro daraus?“

D: „Eigentlich nichts.“

Ich: „Warum ziehst du's dann in Erwägung?“

D: „Weil ich halt immer will, dass meine Schüler ihre Sachen haben.“

Ich: „Andere Idee?“

D: „Ich kann ihm anbieten, dass wir's zusammen machen, wenn er möchte.“

Ich: „Wie geht's dir mit der Idee?“

D: „Dann könnt ich ihm bei dem helfen, was er wirklich nicht kann.“

Ich: „Find ich gut. Ich sehe, du denkst grad was. Kannst du mir sagen, was?“

D: „Ich mach halt manchmal einfach zu viel für meine Schüler, weil ich denke, die kriegen's nicht alleine hin.“ (Aha- Erlebnis: Erkennende Stimme/Erkenntnis)

Thema der Arbeit: Überfürsorge und Symbiose. Ziel: Trübung aus dem EL herausarbeiten, dass der Schüler etwas nicht hinbekommt sowie Symbiose. Erkennen bei der Lehrerin: Ich habe nicht die endgültige und alleinige Verantwortung dafür, dass einer meiner Schüler seine Aufgaben erledigt.

Ausschluss von Ich- Zuständen(Funktionsmodell, Frage 3):

Vom Ausschluss eines Ich- Zustandes spricht man, wenn es unmöglich ist oder zumindest eine

deutliche Hemmung besteht, diesen zu aktivieren.

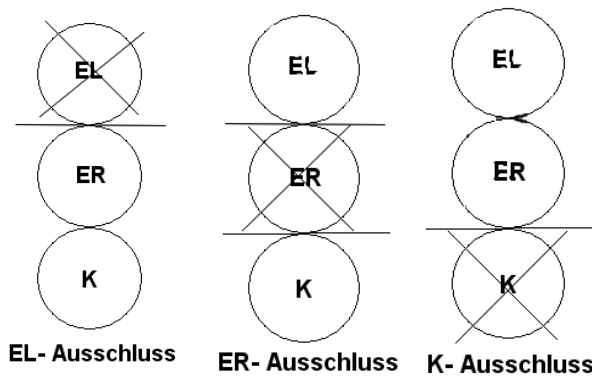
Jemand, der sein EL ausschliesst, hat bei seinem Tun keine festen Regeln über die Welt, sondern zimmert sich für jede Situation seine eigenen Regeln neu zurecht. Meist hat er eine sichere Intuition aus seinem Kleinen Professor und kapiert rasch, was um ihn herum vorgeht.

Wenn ich mein ER ausschliesse, schalte ich meine Fähigkeit ab, als Erwachsener die Realität zu prüfen. Statt dessen höre ich nur einen inneren Dialog zwischen EL und K.

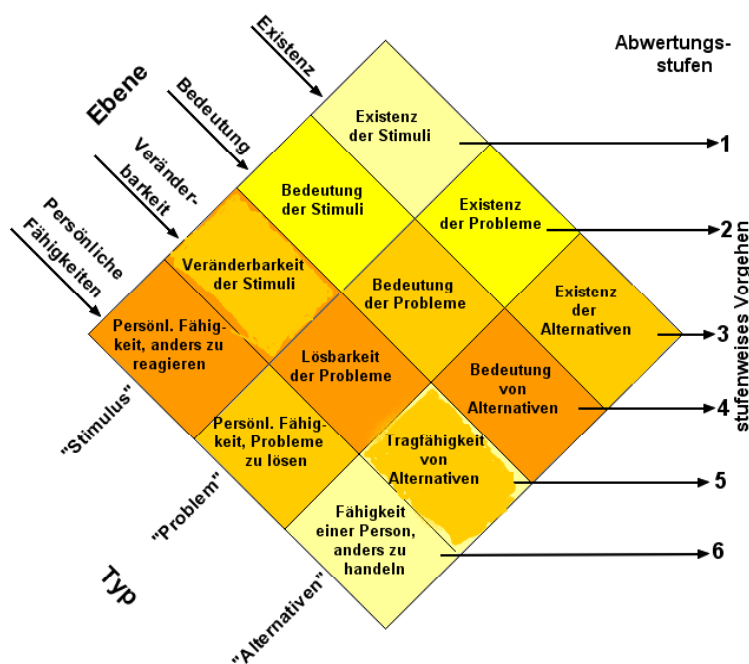
Jemand, der sein K ausschliesst, hat keinen Zugang zu den gespeicherten Erinnerungen aus seiner eigenen Kindheit.³³

In der Schule erlebe ich bei Schülern am häufigsten den Ausschluss des EL.

Bei Lehrern erlebe ich oftmals den Ausschluss ihres K. Diese Art der Ausschlüsse begünstigen die Aufrechterhaltung symbiotischen Verhaltens zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.



Weiter arbeite ich mit dem Konzept der **Abwertungen** und der **Abwertungstabelle** nach Ken Mellor sowie der gedrehten Abwertungstabelle nach Henning Schulze³⁴. Diese verwende ich häufig in der Arbeit mit Schülern, speziell für die Arbeit im Bereich der Selbstabwertungen.



Gedrehte Abwertungstabelle nach Schulze

³⁴ (Henning Schulze in Zeitschrift f. TA, 1/2005, S. 51-55)

Abwertung dient häufig dazu, passiv bleiben zu können und eine Symbiose aufrecht erhalten oder herstellen zu können. (Passivität siehe Frage 1)

Die Abwertung dient dazu, Trübungen und Ausschlüsse aufrecht erhalten zu können. Der oder die Betreffende verhält sich passiv im Hinblick auf Problemlösung.

Um zu wissen, wo mit der Arbeit begonnen werden kann, ist es wichtig, Bewusstheit darüber zu bekommen, auf welcher Abwertungsebene sich der/die Gegenüber befindet. Es macht wenig Sinn, mit jemandem an seinen Fähigkeiten zur Problemlösung zu arbeiten, wenn dieseR auf der Ebene der Bedeutung von Problemen abwertet.

Als Beispiel möchte ich hier die Arbeit der StreitschlichterInnen anführen:

Wenn eine Konfliktpartei die Bedeutung dessen abwertet, was sie getan hat, können die SchlichterInnen noch nicht mit ihr an der Konfliktlösung arbeiten. Zuerst muss eine gründliche Konflikterhellung folgen.

SchülerInnen machen sich häufig dadurch unfähig, dass sie ihre eigenen Ressourcen abwerten oder die Abwertung durch eineN andereN, oft eineN LehrerIn als gegeben annehmen.

Frage 3: Welche TA-Konzepte verwenden Sie, um zwischenmenschliche Beziehungen bzw. Kommunikationen darzustellen? Welche Vorstellungen über Änderungen und dazu geeignete Vorgehensweisen leiten Sie aus diesen Konzeptionen ab?

Auf der Grundlage der drei Kommunikationsregeln von Eric Berne verwende ich für die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen bzw. Kommunikation das Funktionsmodell. Da ich im Schulalltag viele symbiotische Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen erlebe, arbeite ich oft auch mit dem Symbiosemodell und der Darstellung der Transaktionen.

Berne hat aufbauend auf seiner Lehre der Transaktionen drei Kommunikationsregeln aufgestellt:

1. *Stimmige oder komplementäre („parallele“) Transaktionen schaffen keine Kommunikationsprobleme. Die Kommunikation kann sich ungestört fortsetzen (auch wenn es nach außen gestört wirkt - sie bleibt parallel)³⁵*
2. *Unstimmige („gekreuzte“) Transaktionen unterbrechen die Kommunikation.*

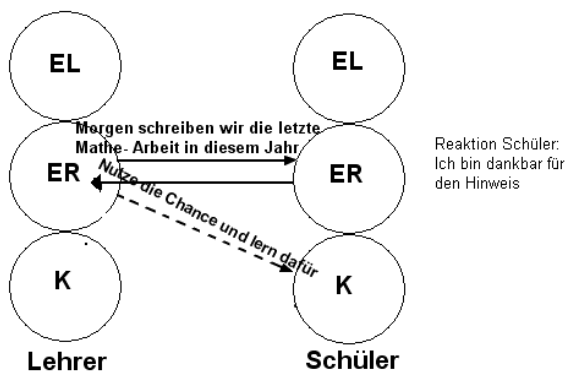
³⁵ Anmerkungen des Autors in Normalschrift

3. Bei doppelbödigen Transaktionen wird das nachfolgende Verhalten durch die unterschwelligeren Botschaften bestimmt. Hier erfolgt die offizielle Botschaft auf sozialer Ebene, die Reaktion wird ausgelöst durch die Botschaft auf psychologischer Ebene.
4. Schlegel ergänzt diese noch um eine 4. Regel. Er schreibt, *Beziehungen, in denen bei Transaktionen immer nur der selbe Ich- Zustand jedes Partners beteiligt ist („einfache Beziehungen“), würden zwar reibungslos ablaufen, schliesslich aber aus Langeweile eingehen.*³⁶ (als Beispiel: klassisch: Symbiose)

Das Funktionsmodell

befasst sich mit dem beobachtbaren sozialen Verhalten von Personen.

Die unter 3. genannten doppelbödigen Transaktionen werden von Woolams/Brown auch als *verdeckte Transaktionen* bezeichnet. *Sie treten angulär oder duplex auf.*³⁷ In der TA- Literatur werden Angulär- Transaktionen in der Regel als „*Verkäufer – Transaktionen*“ mit *ausbeuterischem Charakter* bezeichnet.³⁸ Ich sehe dies nicht generell so. Handelt es sich um einen bewusst eingesetzten Impuls aus dem ER an den Schüler/die Schülerin, so kann dieser nach meiner Meinung als positiv angesehen werden.



Der Schüler reagiert hier auf den angulären Stimulus aus dem ER mit dem Erkennen der Botschaft.

Das Funktionsmodell ist schnell (be-) greifbar und eignet sich daher nach meiner Erfahrung sehr gut, um gemeinsam mit Klienten zu erarbeiten, welche Arten von Transaktionen zwischen den einzelnen Parteien abgelaufen sind bzw. immer wieder ablaufen. Gleichzeitig können alternative Verhaltensweisen erarbeitet werden, wenn die abgelaufene Kommunikation als nicht positiv erlebt wurde. Ich erarbeite mit meinen Klienten Möglichkeiten, wie sie Transaktionen, die sie mit einem Gesprächspartner nicht mehr fortführen wollen, sinnvoll kreuzen können. Hier geht es also um die Erarbeitung alternativer Reaktionen auf häufig wiederkehrende Stimuli.

In der StreitschlichterInnen- Ausbildung verwende ich das Funktionsmodell, um mit den

³⁶ (L. Schlegel, Handwörterbuch der Transaktionsanalyse, S. 198ff.)

³⁷ (Woolams/Brown, Abriss der Transaktionsanalyse, S. 42)

³⁸ (Woolams/Brown, Abriss der Transaktionsanalyse, S. 42)

SchülerInnen Transaktionen im Verlauf des Schlichtungsverfahrens zu analysieren und Alternativen mit ihnen zu erarbeiten.

Symbiose:

Die Schiffs unterscheiden zwischen der gesunden, funktionalen Symbiose, welche nach ihrer Definition zum Beispiel in der Beziehung zwischen Mutter und Kind gegeben ist und der dysfunktionalen, ungesunden Symbiose.

Ich beziehe mich hier auf die Erörterung der dysfunktionalen, also ungesunden Symbiose, welche auf Abwertung beruht.³⁹

Bernd Schmid schreibt, *dysfunktionale symbiotische Beziehungen kann man auch definieren als Beziehungen, in denen die Beteiligten ihre persönlichen Potentiale nicht zum Ausdruck bringen oder nicht entwickeln.*⁴⁰

Dies begegnet mir im Schulalltag in der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sehr oft. Häufig erlebe ich Lehrkräfte, die ihren SchülerInnen die Verantwortung abnehmen, selbst im Hier und Jetzt Entscheidungen auf sachlicher Grundlage für sich selbst zu treffen. Auf der anderen Seite haben viele SchülerInnen gelernt, im aK zu verharren und den LehrerInnen die Verantwortung für ihr Weiterkommen zu überlassen.

Beispiel für symbiotisches Verhalten:

Stimulus: Schüler: „Herr Lehrer, ich krieg das nicht hin“

Reaktion: Lehrer: „Lass nur, ich mach das schon für dich.“

Das Beispiel stellt eine Symbiose 1. Ordnung dar. Als weiteres Beispiel für die Symbiosearbeit möchte ich auf die Entrübnungsarbeit mit der Lehrerin in Frage 2 verweisen.

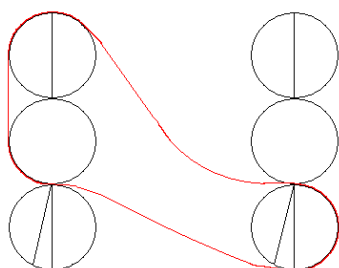
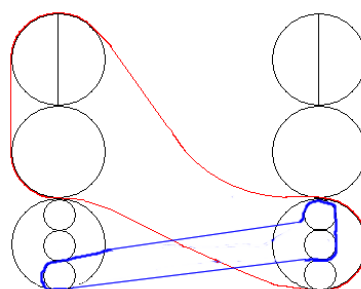


Schaubild 1: Symbiose 1. Ordnung



Symbiose zweiter Ordnung

In der Schule erlebe ich oft auch die auf der Grundlage des Strukturmodells 2. Ordnung⁴¹ basierende Symbiose 2. Ordnung. Sie beinhaltet beim Schüler kindliche Bewunderung und

³⁹ (nach Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 286)

⁴⁰ (B. Schmid, Wo ist der Wind, wenn er nicht weht, S. 27, 1994)

⁴¹ Strukturmodell s. Teil D, Frage 2, Seite 44ff

Dankbarkeit dafür, was die Lehrkraft für einen tut. Bei der Lehrkraft ist das natürliche Bedürfnis nach Anerkennung und Dankbarkeit Grundlage für entsprechendes Handeln.

In Übereinstimmung mit Stewart u. Joines gehe ich davon aus, dass es in Erziehungs- und Bildungsstätten besonders wahrscheinlich ist, „*dass die dort Tätigen eine Symbiose erwarten. In gewissen Kulturen, wo die Lehrer nach alter Überlieferung der Vorstellung zu entsprechen haben, dass sie das Eltern-Ich und Erwachsenen-Ich einbringen, während der Lernende im Kind-Ich verharrt, mag eine solche Erwartung offen zu Tage treten*“.⁴² Darin liegt eine Abwertung der Fähigkeiten sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den SchülerInnen.

Die Kenntnis der Konzepte der Schiff-Schule kann LehrerInnen und SchülerInnen helfen, sich aus der Symbiose herauszuhalten und alle drei Ich- Zustände zu besetzen. Die PädagogInnen können lernen, die vier in Frage 1 behandelten passiven Verhaltensweisen zu erkennen und zu konfrontieren, statt sich in Spiele verwickeln zu lassen. Gleichzeitig können die SchülerInnen lernen, im Schulalltag selbst Verantwortung zu übernehmen, also alle drei Ich- Zustände zu besetzen.⁴³

An dem Schulzentrum, an dem ich arbeite, vollzieht sich im Lehrerkollegium momentan ein Generationenwechsel. Dieser bringt es mit sich, dass viele der jungen LehrerInnen auch ein neues Rollenverständnis ihres Berufs mitbringen. Wenn auch die jüngeren LehrerInnen nicht automatisch weniger symbioseanfällig sind, so führt das neue Rollenverständnis bei vielen zu dem Wunsch, symbiotisches Verhalten, wenn erkannt, abzubauen. War früher häufig die Einstellung bei LehrerInnen anzutreffen „Ich bringe dir das Wissen bei und bekomme von dir, SchülerIn Bewunderung dafür“, so weicht diese vermehrt die Einstellung „Ich helfe dir dabei, dass du selbst erkennen und lernen kannst“. Hier sind zwar noch immer EL- Anteile beinhaltet, aber mehr Anteile in Richtung Integriertes Erwachsenen- Ich. Dies führt im Umgang LehrerIn-SchülerIn zu einer anderen Ich- Zustands- Besetzung sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den SchülerInnen und somit zu der Chance und Notwendigkeit für die SchülerInnen, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen, also ihr ER häufiger zu besetzen.

Im Umgang mit symbiotischem Verhalten ist es für mich ein wichtiges Instrument, passive Verhaltensweisen zu konfrontieren, die dazu dienen, andere in dysfunktional- symbiotische Beziehungen zu nötigen oder darin festzuhalten. Voraussetzung hierfür ist ein bestehender Vertrag.(siehe auch Beispiel mit Marcel in Frage 7)

Die Arbeit mit den beiden vorgestellten Modellen eröffnet jedem Beteiligten die Möglichkeit, zu erkennen, wie er selbst sich verhält bzw. kommuniziert und wie andere dies tun. Hier geht es um

⁴² (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 402)

⁴³ (in Anlehnung an Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 402)

Erlangen von Bewusstheit. Daraufhin fällt es leicht, zu erkennen, welche Kommunikationsmodelle ihm gut tun. Somit hat er die Chance, sein Verhalten daraufhin zu überprüfen, ob er es ändern will. Dies ist auch ein guter Einstieg in den Umgang mit Spielen und Sonstigem.

Weiter arbeite ich mit dem in 4.2.1 der Projektstudie dargestellten **Dramadreieck**.

Neben seinem Einsatz im Rahmen der Schlichterausbildung setze ich das Dramadreieck ein, um mit LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gemeinsam spielträchtige Situationen zu beleuchten.

Stephen Karpman hat das Dramadreieck zur Analyse von Spielen entworfen. Er geht davon aus, *dass immer dann, wenn Menschen Spiele spielen, jeder eine der drei skriptgebundenen Rollen Verfolger, Retter oder Opfer besetzt.*⁴⁴

Die drei Rollen:

Verfolger (V) Ich bin besser als du, Du taugst gar nichts

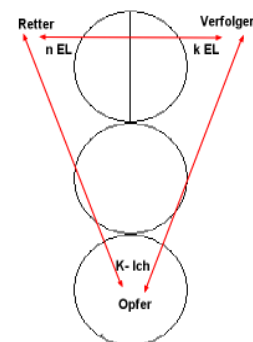
Retter (R) Ich weiß mehr als du, Du kannst es nicht allein (

Opfer (O) Ich bin hilflos, Du weißt alles besser als ich⁴⁵

Im Dramadreieck hat jeder Mensch seine Lieblingsrolle. Dies ist die Rolle, die er in der Regel zu Beginn eines Spiels einnimmt. Oft kommt es im Spielverlauf zu einem Rollenwechsel, das heißt, der Retter wird häufig selbst zum Opfer usw.. Eine Rolle im Dramadreieck ist immer verbunden mit Abwertung. So wertet sich das Opfer selbst ab, indem es eigene Fähigkeiten zur Problemlösung ausblendet und seinen Selbstwert reduziert. Der Verfolger wertet andere ab bezüglich ihres Wertes, ihrer Würde und ihrer Fähigkeiten. Der Retter wertet ab, indem er die Fähigkeit anderer, selbständig zu handeln, übergeht. Bei jeder Rollenbesetzung im Dramadreieck ist das ER nicht aktiviert. Die Spiele laufen ab, ohne dass sich die Spieler darüber bewusst sind.

Den Spielteilnehmern ist meist gar nicht bewusst, welche Rolle(n) sie im Spielverlauf im Dramadreieck einnehmen. Durch die gemeinsame Analyse mit mir können sie dies häufig erkennen. Ebenfalls haben sie die Möglichkeit, zu erkennen, welche Gefühle bei ihnen ausgelöst wurden. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, zu ent-

scheiden, ob sie in Zukunft in ähnlichen Situationen anders handeln wollen. Sehr oft erlebe ich LehrerInnen, die bei der Analyse erkennen, dass sie sich „wenn sie es nur gut gemeint haben“, in der Retterrolle befunden haben. SchülerInnen erkennen oft, dass sie sich häufig in der Opfer- oder Verfolgerrolle befinden.



**Dramadreieck mit darunterliegenden
Ich- Zuständen**

⁴⁴ (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 338)

⁴⁵ (Woolams u. Brown, Abriss der TA, S. 50)

Ein Beispiel zur Arbeit mit den Rollen im Dramadreieck:

Frau M, 45 J., Klassenlehrerin und Jogi 14 J.,

Schüler in ihrer Klasse sind bei mir gemeinsam in Beratung:

Frau M.: „Der Jogi verhält sich unmöglich. Der hat nie seine Sachen dabei.“(V)

J.: „Gar nicht wahr. Manchmal vergess ich halt was.“

Ich: „Um was geht es heute?“

Frau M.: „Der Jogi soll endlich seine Hefte und Bücher mitbringen und seine Hausaufgaben machen.“

Ich zu Jogi: „Ist das auch dein Thema heute?“

Jogi: „Nein, die Frau M. hat mich einfach auf dem Kieker.“(O)

Ich: „Um was geht es dann für dich?“

Jogi: „Dass sie mich so behandelt wie alle anderen.“

Ich: „Ich möchte gern was auf's Flipchart aufzeichnen. Ist das für Sie und für dich in Ordnung?“

Frau M. und Jogi: „Ja.“

Ich zeichne das Dramadreieck auf und frage anschliessend: „Was denken Sie, Frau M., was denkst du, Jogi, befindet ihr euch in einer der Rollen?“

Frau M.: „Bin ich im Verfolger?“

Ich: „Was meinen Sie?“

Frau M.: „Ich glaube schon.“

Ich zu Jogi: „Und in welcher Rolle erlebst du dich?“

Jogi: „Ich bin immer der Arsch, also das Opfer.“

Ich: „Und was hättest du gerne?“

Jogi: „Dass mich Frau M. wie alle anderen behandelt.“

Ich: „Und was heisst das genau?“

Jogi: „Na, dass sie mir ,ne Sechs gibt, wenn ich meine Hausi nicht habe und mein Zeug nicht dabei habe aber sonst nicht immer nach mir zuerst schaut.“

Ich: „Frau M., wenn Sie das so hören, was denken Sie?“

Frau M.: „Wahrscheinlich hat der Jogi wirklich recht. Mir war das bisher nicht so klar.“

Anschließend können die beiden klare Regeln für den Umgang miteinander mit meiner Unterstützung erarbeiten. Die Zusammenarbeit klappt bis heute, etwa ein Jahr danach, noch gut.

Frage 4: Welche TA-Konzepte verwenden Sie, um stereotyp wiederkehrende Muster der Einstellungen(Denken), des Fühlens (auch körperliche Reaktionen) und des Verhaltens zu beschreiben?

Hierfür verwende ich häufig das Maschensystem nach Erskine und Zalcman sowie das in Frage 3 behandelte Dramadreieck mit seinen Rollen.

Das Maschensystem wird definiert als *ein sich selbst verstärkendes verzerrtes System von Fühlen, Denken und Handeln, das von skriptgebundenen Personen aufrechterhalten wird.*⁴⁶

Stewart und Joines unterscheiden zwischen Maschen und Maschengefühlen. Sie definieren ein *Maschengefühl* als *eine vertraute Emotion, die in der Kindheit erlernt und gefördert wurde, die in vielen unterschiedlichen Stresssituationen erlebt wird, und deren Ausdruck als Mittel zur Problemlösung für den Erwachsenen eine Fehlanpassung bedeutet.*

Schlegel bezeichnet das Maschengefühl auch als *vertraute Verstimmung.*⁴⁷ Bei manchen Menschen tritt es nur in emotional oder sachlich schwierigen Situationen auf. Es erschwert dem Betreffenden, die Situation realistisch zu beurteilen und aus dem ER zu handeln.⁴⁸

Eine *Masche* definieren Stewart und Joines als *eine Gesamtheit skriptgebundener Verhaltenweisen, die, ohne bewusst zu werden, eingesetzt wird als Mittel zur Manipulation der Umgebung, und die es mit sich bringt, dass der Betreffende ein Maschengefühl erlebt.*

*Mit anderen Worten stellt die Masche einen Prozess dar, in dem jemand es darauf anlegt, ein Maschengefühl zu empfinden, und dieses dann auch erlebt. Dass er“ es so anstellt“, liegt ausserhalb seines klaren Bewusstseins.*⁴⁹

Das ursprünglich erlebte Gefühl aus einer Verletzungssituation wird durch das Racketgefühl vermieden, damit die ursprüngliche Verletzung nicht gespürt wird. Durch das Verbleiben im Maschensystem wird die Aufrechterhaltung des Skripts und von Skriptglaubenssätzen ermöglicht. Authentische Gefühle werden so vermieden. An ihrer Stelle werden unbewusst Ersatzgefühle gezeigt.

Das Maschen- Denken ist ein getrübtetes Denken, das auch die Erinnerungen an frühere Situationen gleicher Art beinhaltet. Es kann sich um Trübungen aus dem EL, aus dem K oder um Doppeltrübungen handeln (s. Frage 2).

Hier möchte ich ein Beispiel für doppelt getrübtetes Maschen- Denken anführen:

⁴⁶ (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 316)

⁴⁷ (L. Schlegel, HWB der Transaktionsanalyse, S. 214)

⁴⁸ (in Anlehnung an L. Schlegel, HWB, S. 214)

⁴⁹ (Stewart u. Joines, Die Transaktionsanalyse, S. 300)

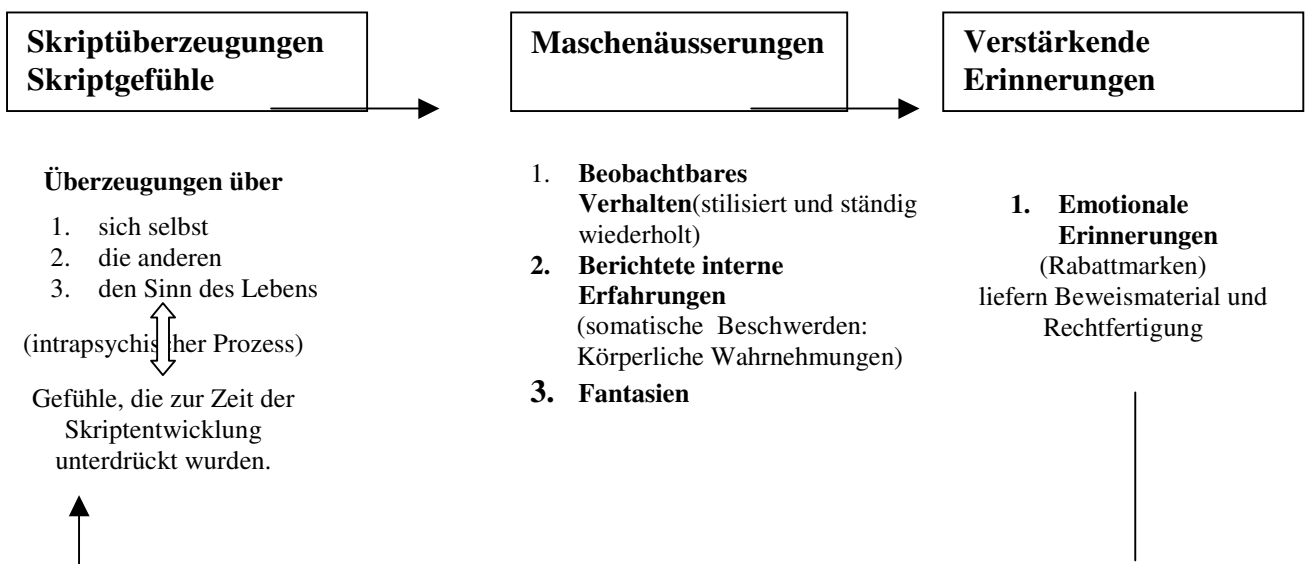
K.(15 Jahre) sitzt bei mir in der Beratung und schildert folgende Unterrichtssituation:

Er steht in Mathe kurz vor der Vergabe der Zeugnisnoten auf 3,5. Der Mathe- Lehrer stellt ihm eine mündliche Aufgabe vor der Klasse. K. schildert folgendes: „Herr S. hat mir die Aufgabe nur gestellt, weil er mich in die Pfanne hauen wollte. Er weiß genau, dass ich so was nicht kann. Das war richtig gemein. Ich hab Mathe doch noch nie geblickt.“

K. sieht gar nicht die Möglichkeit, dass der Lehrer ihm möglicherweise eine Chance geben wollte, auf die Note 3 zu kommen. Weiter ist er der Meinung, er habe Mathe noch nie geblickt.

Maschen- System(Racket-System)⁵⁰

(nach Erskine & Zalcman)



Das Auflösen der Racketdynamik wird ermöglicht durch das Zurückgehen in alte Situationen. So kann das ursprüngliche Gefühl statt des Racketgefühls erlebt werden.

Eine begrenzte Arbeit kann stattfinden im Rahmen von Verhaltenstraining/ körperlichem Training/Überprüfen von Phantasien oder dem Aktivieren positiver Erinnerungen.

In Ansätzen ist die Arbeit an Racketsystemen an in allen Bereichen möglich und kann eine Veränderung bewirken.

Erskine und Zalcman sagen nämlich: „*Jede therapeutische Intervention, welche den gewohnten Ablauf im Maschensystem unterbricht, wirkt als wirksamer Schritt bei der Veränderung, die der Betreffende in seinem Maschensystem und damit in seinem Skript vornimmt.*“⁵¹

⁵⁰ (in Anlehnung an Th. Meier-Winter, S. 329)

⁵¹ (Th. Meier-Winter, S. 329)

Danach ist es also möglich, ...*an irgendeinem Punkt im Maschensystem einzusteigen, um eine Veränderung vorzunehmen.*⁵²

Weiter arbeite ich mit den Modellen der Einschärfungen (Goulding) sowie der Antreiber (Kahler), die in Frage 5 erläutert werden.

Frage 5: Mit welchem Skriptkonzept der TA arbeiten Sie? Beschreiben Sie Entstehung, aufrechterhaltende Bedingungen und wie mit dem so verstandenen Skript umzugehen ist.

Die ursprüngliche Skript-Idee stammt von Eric Berne, Sie wurde dann stark von Claude Steiner beeinflusst, der das Skript eines Menschen sehr negativ sah.⁵³

Ich arbeite mit dem Skriptkonzept nach Fanita English, die in Übereinstimmung mit Berne davon ausgeht, dass jeder von uns im Alter zwischen 4 und 7 Jahren unbewusst ein „Skript“, eine Art Lebensdrehbuch entwickelt, während unseres ganzen Lebens fortlaufend Bedeutung behält. In dieser Zeit werden die Grundzüge des Skripts entwickelt, die sich aus den gemachten Erfahrungen, positiven und negativen Botschaften von Eltern und anderen wichtigen Menschen, Überzeugungen, magischen Ideen, aber auch seinen Missverständnissen, Täuschungen und schädlichen Schlussfolgerungen zu einem kunstvollen Muster gewebt werden. Dies dient als Grundlage für die Orientierung in der Welt und für die Zukunftsorientierung.

English definiert Skript als grundsätzlich positiv, als eine Art Landkarte des Lebens, die es uns ermöglicht, zu wachsen und uns zu entfalten.

Das Skript bietet uns eine Art Rahmen, in dem wir unsere fortlaufende Realitätserfahrung überprüfen können.

Hier möchte ich die Skriptdefinition von Uta Höhl anfügen, die sagt, *„das Skript ist der individuelle Lebensplan eines Menschen, den dieser in produktiver Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Realität und in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt bildet und lebenslang weiterentwickelt“.*⁵⁴

Ich stimme mit F. English darin überein, dass Skript-Entscheidungen auf Grund früherer Überlebensschlussfolgerungen getroffen werden.

Das Skript wird nach meiner Auffassung vom Kind auf der Grundlage früher elterlicher Botschaften, destruktiver Grundbotschaften und Antreibern sowie positiven

⁵² (Th. Meier-Winter, S. 329)

⁵³ (F. English über ihr Leben und die Transaktionsanalyse, S.42, 2004)

⁵⁴ (Uta Höhl, Info der DGTA 1/2005)

skriptbeeinflussenden Botschaften und Erfahrungen aus dem Bedürfnis heraus gebildet, die Welt für sich als Kind einschätzbar und handhabbar zu machen.

Das Kind entscheidet sich bereits bevor es begrifflich denken und sprechen kann, die destruktiven Grundbotschaften anzunehmen. Die Entscheidung ist nicht im Sinn einer rational geprägten ER- Entscheidung zu sehen. Nach Schlegel sind sie *nicht überlegte Aufforderungen. Sie gehen vom „Kind“ der Eltern aus und werden entsprechend im EL 1 des Kindes verinnerlicht.*⁵⁵ Diese verinnerlichten Botschaften sind dem Betroffenen später nicht bewusst. Sie beeinflussen seine Haltung und sein Handeln unbewusst. Die Gouldings nennen sie Einschärfungen. Von ihnen gibt es unendlich viele.

Die folgenden zwölf Einschärfungen haben die Gouldings in Kurzform zusammengefasst:

Existiere nicht!/Sei nicht du selbst!/Sei kein Kind!/Werde nicht erwachsen!/Schaff's nicht!/ Lass das!/Sei nicht wichtig!/Sei nicht zugehörig!/Sei nicht nahe!/Sei nicht gesund(normal)!/ Denke nicht!/ „Fühle nicht!“.

Weiter an der Skriptentwicklung beteiligt sind die von T. Kahler zusammengefassten Antreiber, die oft direkt erinnert werden können. Kahler teilt sie in die fünf folgenden Kategorien ein:

Sei perfekt!/Sei stark!/Streng dich an!/Sei (anderen) gefällig!/Beeil dich! Nach Kahler sind Antreiber erzieherisch gemeinte elterliche Anweisungen, die einem Kind bestimmte Verhaltensweisen vorschreiben, die es zu erfüllen trachtet, in sein EL übernimmt und in sein Skript einbaut.⁵⁶

Analog zu Uta Höhl bin ich der Auffassung, dass den ersten Lebensjahren und der Interaktion mit den primären Bezugspersonen im Hinblick auf die Entwicklung des Skripts eine besondere Bedeutung zukommt. Die Skriptentwicklung ist als ein produktiver Prozess anzusehen, der neben den Einflüssen von Eltern und Elternpersonen auch beeinflusst wird durch Faktoren wie die soziale Lebenslage der Eltern, Trennungen von Bezugspersonen oder soziale Einschnitte.

Weiter hat in den letzten Jahren der Einfluss externer Sozialisationsinstanzen wie Hort, Kindergarten, Schule und Gleichaltrigengruppe auf die Skriptentwicklung an Bedeutung gewonnen.

Gehen wir davon aus, dass die beschriebene Skriptentwicklung uns die Sicherheit gibt, uns in unserem sozialen Kontext zu bewegen, so ist die Aufrechterhaltung des entwickelten Skripts notwendig, solange wir keine realistisch erscheinende Alternative zur Verfügung haben.

⁵⁵ (L. Schlegel, Handwörterbuch der Transaktionsanalyse, S. 93)

⁵⁶ (L. Schlegel, Handwörterbuch der Transaktionsanalyse, S. 8)

In Übereinstimmung mit F. English, die Skript als im Grundsatz positiv definiert, gehe ich davon aus, dass in der Skriptarbeit nur bestimmte Überlebensschlussfolgerungen negativ und somit zu verändern sind. Für English geht es darum zu entdecken: Wer bin ich und wie kann und will ich- noch- sein? Sie definiert das Ziel, bei der Bewältigung von Traumata zu helfen und schädliche Überlebensschlussfolgerungen zu korrigieren. Es geht beim Umgang mit dem Skript folglich darum, Positives zu übernehmen und Negatives aufzuarbeiten, was die Chance zur Änderung mit sich bringt.(Neuentcheidungsschule nach Goulding)

In meiner Arbeit mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern überprüfe ich mit diesen, welche „alten“ Skriptbotschaften, Einschärfungen und Antreiber und daraus in der Vergangenheit getroffene Skriptentscheidungen sie daran hindern, für sich einen positiven produktiven Prozess der Skriptentwicklung zu gestalten. Hier findet Entrübungsarbeit statt.

Siehe auch Claude Steiner „Wie man Lebenspläne verändert“ sowie die Vertragsarbeit mit Marcel in Frage 7.

Frage 7: Mit welchen Konzepten hinsichtlich Verträgen oder sonstigen Absprachen zwischen Klient und Transaktionsanalytiker arbeiten Sie?

Im Rahmen meiner Arbeit am Schulzentrum greife ich auf mehrere Vertragskonzepte zurück.

Vorwiegend arbeite ich mit

1. dem Dreiecksvertrag nach F. English sowie
2. dem Beratungsvertrag /Didaktisches Interviewmodell nach Schlegel

Zuerst werde ich den Dreiecksvertrag nach F. English zuerst vorstellen und aufzeigen, wie und in welchen Kontexten ich ihn einsetze.

1. Dreiecksvertrag nach F. English

F. English hat den Dreiecksvertrag für die Arbeit mit Gruppen entwickelt, wenn ein Dritter als Auftraggeber ihrer Arbeit fungierte. Als Hintergrund diente ihr die Erfahrung, dass eine ungute Atmosphäre entstehen kann, wenn die Erwartungen zwischen Seminarleiter und Teilnehmer unter Berücksichtigung der Erwartungen des Auftraggebers nicht aufeinander abgestimmt sind. Sonst besteht *„die ideale Voraussetzung zur Anhäufung von „Rabattmarken“, d.h., von unausgesprochenen Vorwürfen, die heimlich kursieren oder auch plötzlich in versteckter Form*

*vorgetragen werden und dann die gesamte Atmosphäre vergiften.*⁵⁷

English legt großen Wert darauf, im Gespräch mit dem/den Klienten zu benennen, dass sie zwar einen Arbeitsauftrag durch einen Dritten, „den Mächtigen“, hat, mit dem/den Klienten aber noch kein Kontrakt besteht. Daher erläutert sie, wie sie ihren Auftrag verstanden hat und klärt mit dem/den Klienten, zu welchem Zweck sie gekommen sind.

Im Schulalltag ist sowohl bei der Durchführung von Projekten als auch in der Einzelfallhilfe meist einE LehrerIn oder die Schulleitung als Dritter der Auftraggeber.

Daher ist es für meine Arbeit sehr wichtig, mit den SchülerInnen zu Beginn zu klären, welche Erwartungen und Ängste sie haben und welches meine Ziele sind. So können wir einen zweiseitigen Kontrakt darüber zu schließen, was zwischen uns passieren soll und was nicht.

Der Dreiecksvertrag in seiner Urform findet sich im Rahmen der Streitschlichterausbildung wieder.

Schlegel hat den Dreiecksvertrag analog in eine andere, ebenfalls schwierige Situation umgesetzt. *„Mit einem Klienten, der von seinen Angehörigen oder von behördlichen Instanzen zur Behandlung eingewiesen wird, ist offen zu besprechen, was derjenige, der ihn geschickt hat, einerseits von ihm und andererseits vom Therapeuten erwartet und dann klarzustellen, was Patient und Therapeut nun voneinander erwarten und unternehmen wollen.*⁵⁸

Dies trifft auf den Beratungskontext mit SchülerIn

Schulleitung einenN SchülerIn zur Beratung

schicken. Hier muss also auch geklärt werden,

welche gegenseitigen Erwartungen und

Abmachungen vorhanden sind.

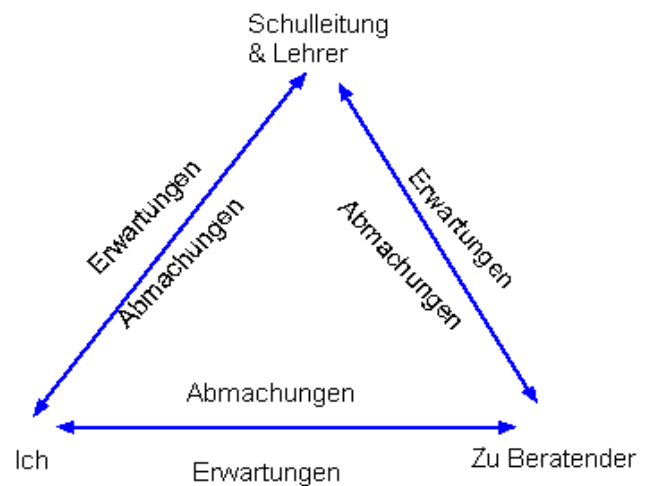
Auch die Beratung von Eltern kommt oft dadurch zu Stande, dass eine Lehrkraft an mich verweist.

Analog dazu werden LehrerInnen, die das Beratungsangebot nutzen, häufig von ihrer Schulleitung geschickt.

Hier möchte ich F. English zitieren:

*„Ein Lehrer beispielsweise kann nicht allein mit den Schülern Unterrichtsthemen absprechen. Er ist seiner Behörde gegenüber vertraglich verpflichtet und in gewisser Weise auch den Eltern der Kinder.“*⁵⁹

Zur Darstellung des komplexen Gebildes Schule mit mehreren Vertragspartnern arbeite ich in



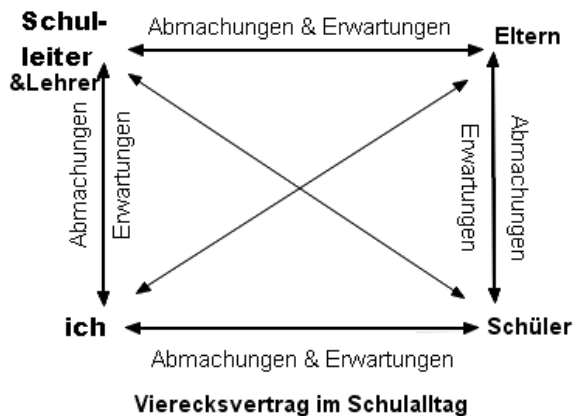
Dreiecksvertrag in Anlehnung an Schlegel

⁵⁷ (F. English: Transaktionsanalyse, S. 208., 1991)

⁵⁸ (L.Schlegel: Die Transaktionale Analyse, S. 287f., 1995)

⁵⁹ (F. English: Über ihr Leben und die Transaktionsanalyse, S. 182, 2005)

Anlehnung an Th. Meier- Winter mit dem Vierecksvertrag⁶⁰. Dies unter der Einbeziehung der Eltern mit ihren Erwartungen und Abmachungen, die in der Darstellung berücksichtigt werden.



2. Der Beratungsvertrag /Didaktisches Interviewmodell nach Schlegel:

Der Behandlungsvertrag, den ich für den schulischen Kontext als Beratungsvertrag bezeichne, ist eine Vereinbarung, die zwischen mir als Berater und dem Klienten/der Klientin (SchülerIn, LehrerIn, Eltern) getroffen wird, um ein von uns gemeinsam klar definiertes Ziel zu erreichen. Das Ziel muss klar umrissen sein. Wir brauchen Kriterien, die erkennen lassen, dass das Ziel erreicht wurde. Inhalt des Vertrags ist auch die Absprache darüber, was wir als Vertragspartner zusammen tun und was jeder einzelne von uns tut. Weiter muss festgelegt werden, für welchen Zeitraum der Vertrag gilt.

Der Vertrag wird geschlossen zwischen allen meinen Ich- Zuständen und denen des Klienten. Das ER liefert die relevanten Fakten, das K die Energie und Motivation, die für eine Änderung notwendig sind. Das EL liefert die Erlaubnis, dies auch tun und umsetzen zu können und zu dürfen.

Im Schulalltag arbeite häufig mit dem didaktischen Interviewmodell, in dem Schlegel das Schema eines Behandlungsvertrags in Form von 5 Fragen formuliert.

Didaktisches Interviewmodell:

1. „Was wollen Sie an sich verändern?“
2. „Wie werden Sie, wie werde ich, wie wird Ihre Umgebung im Alltag merken, dass Sie ihr Ziel erreicht haben?“
3. „Wie könnten Sie sich daran hindern, das zu erreichen, was Sie erreichen wollen?“
oder „Auf was müssen Sie verzichten, wenn Sie das erreichen wollen?“

⁶⁰ (Th. Meier- Winter; Anwendung der Transaktionsanalyse, S.)

4. „Wollen Sie das wirklich erreichen, oder meinen Sie nur, Sie sollten das erreichen?“
5. „Wenn Sie es wirklich erreichen wollen: Was wäre der erste kleine Schritt in diese Richtung?“⁶¹

Diese lassen sich im Alltag gut einsetzen.

Nach Woollams und Brown gibt es zwei Arten von therapeutischen Verträgen, denen nach meiner Auffassung auch im schulischen Bereich große Bedeutung zukommt.

Bei den einen geht es um **soziale Kontrolle** (Verhaltensänderung), bei den anderen um **Autonomie** (Skriptänderung).⁶²

Verträge, bei denen es um soziale Kontrolle geht, haben in der Regel die Änderung bestimmter Verhaltensweisen oder Einstellungen zum Ziel.

Verträge mit diesem Ziel schließe ich oft mit SchülerInnen, die zu mir geschickt werden, um an sozial auffälligem, oft aggressivem Verhalten mit mir zu arbeiten.

Beispiel: Serhat wird vom Klassenlehrer zu mir geschickt, nachdem er schon den zweiten Schulausschluss wegen Gewalt gegen einen deutschen Mitschüler erfahren hat. Der Klassenlehrer schickt ihn, weil er, wie er sagt „nicht mehr weiter weiß“ und Serhat bei einer Wiederholung der dauerhafte Ausschluss droht. Serhats ursprüngliches Ziel ist es, Reue zu signalisieren, indem er zum Termin kommt. Er will aber nichts ändern. Im Erstgespräch teile ich ihm meinem Eindruck mit, welchen er bestätigt. Von mir darauf angesprochen wird ihm klar, dass es für die Vermeidung eines dauerhaften Ausschlusses einer Verhaltens- und Einstellungsänderung bedarf. Serhat will mit mir daran arbeiten. Wir schließen für unsere Arbeit einen Vertrag mit dem Ziel, dass Serhat nicht mehr durch Gewalt gegen Mitschüler auffällig wird.

Zum Erreichen von Zielen erarbeite ich mit den SchülerInnen Handlungsalternativen zum bisher Gewohnten. Weiter geht es um das Entwickeln von eigenen Kontrollfunktionen, aber auch um das Entwickeln und Verstärken gesunder Anpassungsleistung.

Verträge, bei denen es um Autonomie geht, beinhalten den Abbau skriptgebundenen Verhaltens. Hier geht es um den Abbau von negativen EL-Inhalten.

Beispiel: Marcel ist bei mir seit ca. 2 Jahren in Beratung. Anfänglich kam er wegen Hausaufgabenproblemen über seinen Klassenlehrer zu mir. M. hat eine starke Legasthenie. Bedingt durch den von seiner Mutter vermittelten Antreiber „Streng dich an“ gekoppelt mit der Einschärfung „Schaff es nicht“ saß er zu Beginn unserer Arbeit immer wieder mit der Überzeugung da, er könne den an ihn gestellten Anspruch sowieso nicht erfüllen, womit er ja

⁶¹ (L.Schlegel: Die Transaktionale Analyse, S. 284., 1995)

⁶² (Brown, Woollams; Abriss der Transaktionsanalyse, S. 77, 1984)

recht hat. Unseren autonomiestärkenden Vertrag haben wir dahin gehend geschlossen, dass das Ziel unserer Arbeit heißt: Ich, Marcel bin ok, unabhängig von meiner Legasthenie. Ich stehe zu ihr und arbeite daran.

Damit der Klient überhaupt etwas ändern kann, braucht er zuerst die Bewusstheit darüber, welches Ziel er mit dem bisherigen Verhalten erreicht hat bzw. erreichen wollte und was er ändern möchte. Daher steht für mich an erster Stelle der Vertragsarbeit der Bewusstheitsvertrag mit Schwerpunkt auf die Fragestellungen „Woher kommt das Verhalten?/ Welche Motivation liegt diesem zu Grunde?“.

Mit dem Klienten erarbeite ich, worin die Problematik besteht. Erst wenn er die Bewusstheit darüber hat, kann er entscheiden, ob er einen Änderungsvertrag schließen will.

Namen von Schülern und Lehrern habe ich auf Grund des Persönlichkeitsschutzes abgeändert bzw. abgekürzt.

Literaturverzeichnis

- J.L. Schiff in Barnes, G. et al. Transaktionsanalyse seit Eric Berne, Bd.1
Berlin, 1979
- English, Fanita u. Röhl, Sigrid F. English über ihr Leben und die
Transaktionsanalyse, Iskopress, 2004
- Brown, Michael & Woollams, Stan Abriss der Transaktionsanalyse
Frankfurt am Main, 1984
- Hennig, Gudrun & Pelz, Georg Transaktionsanalyse, Herder- Verlag,
Freiburg, 1999
- Kleinewiese, Elisabeth Kreisgesichtssymbole, Berlin
- Meirer- Winter, Thomas Anwendung der TA, Theorie und Praxis in
der Schule, Zürich(CH), 1994
- Risto, Karl- Heinz Konflikte lösen mit System, Junfermann,
2003
- Schlegel, Leonhard Die Transaktionale Analyse, UTB
Tübingen, 1995
- Schlegel, Leonhard HWB der Transaktionsanalyse, Herder
Verlag Freiburg, 1993
- Schmid, Bernd Wo ist der Wind, wenn er nicht weht?
Junfermann Verlag Paderborn, 1994
- Schmid, Bernd Systemische Professionalität und TA,
EHP Verlag, 2004
- Schulze, Henning Die „gedrehte Abwertungstabelle“, ZTA
1/2005
- Stewart, Ian & Joines, Vann Die Transaktionsanalyse, Herder Verlag
Freiburg, 1996
- Temple, Susannah Functional Fluency, ZTA 4/2002

