

## Beratung im System Schule

Die Richtlinien der Sek.I und II stellen Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt von Schule und Lehrtätigkeit. Für LuL ergibt sich daraus der Beratungsauftrag

Definition:

„Beratung ist eine freiwillige, kurzfristige, oft nur situative, soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden (Kindern) und Berater mit dem Ziel, im Beratungsprozess eine Entscheidungshilfe zur Bewältigung eines von dem Klienten vorgetragenen aktuellen Problems durch Vermittlung von Informationen und/oder Einüben von Fertigkeiten gemeinsam zu erarbeiten“

### **Beratungsfelder und Praxisbeispiele:**

#### *1. Schullaufbahnberatung*

Bsp.: Eine Schülerin möchte wissen, welche Kurse sie in der Oberstufe wählen kann. Es geht dabei primär um Informationsaustausch. Der Lehrer weiß Bescheid, auch um die Details und gibt schwerpunktmäßig Entscheidungshilfen.

#### *2. Psychosoziale Beratung*

Bsp.: Ein Leistungsstarker Schüler findet keinen Kontakt zur Klasse. Eine seit längerem ruhige Schülerin offenbart ihnen, dass sie zuhause geschlagen wird. Der Vater eines Schülers möchte von ihnen wissen, warum sein Sohn keine besseren Noten hat.

Ziel der psychosozialen Beratung: Eröffnung von neuen Handlungsperspektiven mit dem Ziel, bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, bei sozialen Konflikten und bei psychischen Störungen zu helfen.

Problematik: Im Gegensatz zu Psychologen sind LuL meist selbst involviert.

#### *3. Systemberatung*

Bsp.: Ihre Schule möchte einen bilingualen Zug für Englisch einrichten. Für die Planung, Begleitung und Auswertung werden schulexterne Fachleute herangezogen. Systemberatung: Schulexterne Experten werden konsultiert, um bei der Durchführung von schulischen Innovationen zu helfen oder um schulinterne Konflikte/Reibungsverluste aufzuarbeiten.

Spielt im Schulalltag jedoch eine geringe Rolle.

#### *4. Beratung im Rahmen der Referendarsausbildung*

Bsp.: Fachleiter: Nachbesprechung, aber auch als Ausbildungslehrer?

Allerdings gibt es auch Beratungen, die man selber eventuell nicht leisten kann, sie gehört in andere Hände: Psychologen, Klassen- oder Vertrauenslehrer, Direktor, Schul- und Sozialamt (Jugendamt)

## Beratungsformen

### 1. LUL sprechen mit Eltern:

Es werden drei Beratungsformen unterschieden, die gezielt der Situation entsprechend eingesetzt werden sollten:

- ☒ Informative Beratung: Lehrer gibt Eltern Informationen (Notenstand, Mitarbeit, Verhalten)
- ☒ Direktive Beratung: Eltern wünschen Beratung, Lehrer gibt Hinweise und Empfehlungen, jedoch entscheiden am Ende die Eltern über die Verwirklichung.
- ☒ Nichtdirektive Beratung: Lehrer verhält sich hauptsächlich zuhörend-verstehend, evtl. empathisch er hilft bei der Lösungsfindung der Eltern.

### 2. LuL sprechen mit SuS:

Bei dieser Beratungsform gibt es unterschiedliche Ausgangslagen und unterschiedliche Ziele:

<i>Art des Gesprächs</i>	<i>Ausgangslage</i>	<i>Ziel</i>
nicht-direktiv, offen stützend	Konflikte, Störungen, emotionale Zusammenhänge sind bedeutsam, aber noch undeutlich	Arbeit auf der Ebene der Gefühle. Hilfe zur Selbsterkundung
lenkend, vorschreibend	Die wesentlichen Daten liegen auf der Hand	Wegweisung, Tipps geben. Bessere Arbeitstechniken etc. „verschreiben“
beeinflussend, aufdeckend, konfrontierend	Ungünstiges Verhalten wird von übergeordneten kognitiven Vorgaben gesteuert, günstiges Verhalten wird dadurch blockiert	Hilfe beim Umbau von behinderten Denkmustern

### Exkurs über das Zuhören:

Kommunikationsgewohnheiten werden schon im Kindesalter festgelegt und bestimmen die Art der Wahrnehmung fremder Botschaften.

Nach Schulz von Thun existieren immer vier Seiten einer Botschaft:

*Apellohr*: Wir hören die Aufforderung in der Botschaft, gehen auf sie ein und vertreten nur schwach unsere Position

*Beziehungsohr:* Im Mittelpunkt der Botschaft steht die Aussage über die Beziehung der Kommunikationspartner, die auf der Metaebene übermittelt wird.

*Sachohr:* Gehört wird die sachliche Botschaft, die übermittelten Informationen.

*Selbstoffenbarungsohr:* Was sagt der andere über sich selber innerhalb der Kommunikation (Tonfall, Sprechgeschwindigkeit, etc.)

### **Aggressionen, Beleidigungen, Vorwürfe**

Ursache: Häufig kommt die offensive Haltung durch eigene Unzufriedenheit, eigene Probleme. Geäußert wird die Aggression, doch dahinter steht die eigene Not, das eigene Problem.

Wie kann man mit Aggression umgehen?

**Dreischritt:**

- Verhalten stoppen*, falls zu belastend: „So bitte nicht“, Raum verlassen
- Verstehen:* Nach dem eigentlichen Problem forschen (eventuell fühlt sich der andere durch mich nicht ernst genommen)
- Handeln:* Lösung anbieten, Vereinbarungen treffen

### **Ablauf eines Beratungsgesprächs**

<i>Phase</i>	<i>Inhalt</i>
1. Beginn	Begrüßung, Info, gutes Klima schaffen (Türöffner), Verfahrensklä rung
2. Problemsicht des Klienten	Auf das passive Zuhören folgt das aktive: Lösungsorientierte Fragen führen zur Problemp r zision, Motivation und Perspektiven, Beginn des Protokolls
3. Problemsicht des Beraters	deckt nur auf, was er gehört/ gespürt hat
4. Vergleich der Problemsichten, Zusammenfassung und Problemdefinition	Vorläufige Ergebniszusammenfassung und gemeinsame Problemdefinition vorzugsweise in Frageform
5. Zielformulierung	Angabe der Problems in ICH-Form, kann im Gesprächsverlauf Änderung erfahren
6. Lösungsvorschläge	Nicht-wertende Notierung (Auf Lösungsblatt) aller Lösungsvorschläge beider Beteiligten in einem brain-storming Verfahren.
7. Bewertung, Entscheidung und Umsetzungsplan	Bewertung der Vorschläge durch das Kriterium Umsetzbarkeit. Wählen des besten Ansatzes. Festlegung: Wer muss was machen Zeitrahmen/Überprüfung
8. Verabschiedung	evtl. weiteres Gespräch vereinbaren

*Erläuterungen:*

*Türöffner:* eine Reaktion, die dem Hilfesuchenden anzeigt, dass der Berater verstanden hat.

*Lösungsorientierte Frage:* Was wollen sie eigentlich erreichen? Was ist ihr Ziel? Was müsste geschehen, damit sie ihr Ziel erreichen? Sie dienen dazu den Hilfesuchenden aus

seiner einseitig, linear-kausal bedingten Denk- und Sichtweise herauszutreten. Im Idealfall eröffnen die Fragen neue Sichtweisen für alte Probleme.

*Aktives Zuhören:* Aufmerksamkeitsreaktionen zeigen lediglich, dass der Berater zuhört, zeigen aber nicht, ob er auch versteht, was der Klient ihm sagen will. Zu oft treten Missverständnisse und Verzerrungen auf. Nur ein Rückkopplungsprozess sorgt dafür, dass die Kommunikation reibungslos verläuft.

Durch aktives Zuhören wird dem Klienten ein Verständnisbeweis geliefert und motiviert ihn, weiter in das Problem vorzudringen. Das aktive Zuhören spiegelt in nicht-direktiver Weise Einschätzungen und Gefühle zurück. Der Hörer verhält sich emphatisch.

### **Lehrer werden beraten: Supervision**

Supervisionen sind berufsbegleitende Veranstaltungen, in denen die Teilnehmer Erfahrungen, Fragestellungen und Konflikte in der beruflichen Arbeit reflektieren. Dabei werden persönliche Rahmen als auch kontextuelle schulische Arbeitsbedingungen berücksichtigt. Durch den kreativen Dialog aller Beteiligten unter der Leitung eines Supervisors werden die Ressourcen der Gruppe aktiviert und genutzt. -> Hilfe zur Selbsthilfe  
Es gibt auch Gruppen ohne Supervisor = Selbsthilfegruppen

*Wann eignet sich Supervision?*

Wenn Lehrkräfte

- nicht mehr weiter wissen
- öfter ans Aussteigen denken
- den Schulalltag hauptsächlich mit Ärger, Belastung, Unwohlsein und Kampf assoziieren
- Sich durch die Erwartungshaltung ihrer schulischen Umwelt überfordert fühlen

*Ziele:*

- Nutzung und Erweiterung von Handlungskonzepten
- Stärkung der Kooperations- und Konfliktfähigkeit
- Psychische Entlastung
- Anregung zur Selbstreflektion und zur Reflektion der eigenen Berufsrolle
- (Weiter-) Entwicklung von Institution und Organisation
- Qualitätssicherung

Was wird gelernt?

- miteinander reden:
  - Stärkung der Kooperationsfähigkeit
  - Zuhören, Lasterkatalog der Gesprächsführung, Feedback, Mut zum „Nein“, Metakommunikation
- Mit sich selbst reden:
  - „Irrational beliefs“ – Falsches Selbstbild

## Lehrer beraten Lehrer: Kollegiale Fallberatung

### Möglicher Verlauf einer kollegialen Fallberatung (Kurzfassung)

#### 1. Organisatorisches / Absprachen / Auswahl des Falls

- Ort/Zeitpunkt/Zeitumfang/Pausen
- Form der Anrede/Rauchen, Kaffee
- Übernahme der Moderation (*Wer leitet diesmal?*)
- Hinweis auf Vertraulichkeit (Schweigepflicht)
- Nachträge der letzten Sitzung (*Wie ist die Umsetzung bzw. Nichtumsetzung meines Vorhabens verlaufen? Was wirkte förderlich, hilfreich bzw. störend oder gar behindernd?*)
- Vorstellung der Fälle (*Was liegt heute bei mir an? 2-3 Sätze, Überschrift des eigenen Falls*)
- Auswahl des Falls (Dringlichkeit, Stufe 1 - 3)

#### 2. Bericht / Faübeschreibung eines Gruppenmitglieds

- der Berichtende schildert ein ganz konkretes, möglichst aktuelles Problem (Fall) (*Was war geschehen? Was denke und empfinde ich dabei?*)

#### 3. Ziel /Anliegen

- der Berichtende formuliert (schriftlich) ein konkretes Ziel (*Wie soll der Zustand aussehen, den ich erreichen will?*)
- der Berichtende formuliert ein konkretes Anliegen an die Gruppe

#### 4. Blitzlicht

- die Gruppenmitglieder sagen, was der Bericht in ihnen ausgelöst hat (*Was hat der Bericht in mir als Zuhörer an Gedanken und Gefühlen ausgelöst?*)
- Rückmeldung des Berichtenden (*Was war neu, überraschend, was passt/passt nicht zu meinem Erleben/meiner Wahrnehmung...*)

#### 5. Nachfragen / Erweiterung des Berichts

- die Gruppenteilnehmer stellen Verständnis- und Informationsfragen um ein klareres Bild von dem Problem (Fall) zu bekommen

#### 6. Spiegelung: Ich als ... Berichtender / die anderen Personen

- empathisches Hineinversetzen in die am Konflikt beteiligten Personen
- Formel: "Ich als (Berichtender) erlebe, fühle, denke ..."
- Rückmeldung des Berichtenden

#### 7. Problemlösungen: Ich als ... Berichtender werde tun

- alle Gruppenmitglieder formulieren (schriftlich) Lösungsvorschläge Formel:  
"Ich als (Berichtender) werde ...."

#### 8. Auswahl der Lösungsvorschläge

- Sortieren und Auswahl durch den Berichtenden

#### 9. Vereinbarungen

- Aufstellung eines Handlungsplans

#### 10. Abschlussblitzlicht

- Feedback des Berichtenden und der anderen Gruppenteilnehmer

## Handlungsmatrix zur Konfliktlösung

### Zur Funktion der Handlungsmatrix

Lehrer sind bei dem Versuch, die berufsspezifischen Konflikte zu lösen, meist überfordert und auf diese Aufgabe unzureichend vorbereitet. Beim Auftreten eines Konfliktes überlegen sie oft unter Zeit- und Handlungsdruck, wie sie einem Schüler ein „gerechtes Strafmaß“ zukommen lassen können. In seltenen Fällen sind sie bereit und in der Lage, von der konkreten Konfliktsituation und der eigenen emotionalen Betroffenheit zu abstrahieren, die Betroffenheit der beteiligten Personen einzuschätzen und in einem kritisch-rationalen Prozeß eine angemessene Handlungsfolge zu konzipieren.

Um dieses Handlungsdefizit auszugleichen, wurde vom Autor eine „Handlungsmatrix zur Konfliktlösung“ entwickelt und in zahlreichen Lehrveranstaltungen und Trainingskursen mit unterschiedlichen Adressatengruppen erprobt. Neu an dieser Matrix ist nicht der Versuch, ein systematisches Vorgehen bei der Konfliktanalyse zu dokumentieren. Vorschläge dieser Art finden sich u. a. bei Becher/ Dietrich/Kaier (1978), Deutsch (1976), Gordon (1977), Keller/ Neumann (1971), Pikas (1974), Potthoff/Wolf (1976), Seiss (1976) und Sehringer (1975). Kennzeichnend für diese Handlungsmatrix ist das Bemühen, den Grad der Betroffenheit der am Konflikt beteiligten Personen in einen kritisch-rationalen Prozeß einzubeziehen und die einzelnen Schritte der Konfliktanalyse an den im Berufsfeld auftretenden Fragestellungen und Handlungen zu orientieren. Außerdem beruht die Matrix auf folgender Überlegung: Je größer die Betroffenheit, desto mehr Zeit muß in die Konfliktlösung investiert werden, umso kompetenter sollte die Gruppe sein, die sich um eine Lösung bemüht, und umso sorgfältiger sollte die Konfliktanalyse durchgeführt werden. Nachdem der Konflikt aufgefaßt worden ist, wird also die emotionale Betroffenheit zum Ausgangspunkt der Konfliktanalyse gemacht, des Versuchs, unter Berücksichtigung der Relevanz-Mittel-Relation aufgrund methodischer Überlegungen eine Handlungsfolge zu konzipieren, die den beteiligten Personen gerecht wird.

Systematisches Vorgehen bei der Konfliktlösung unter Berücksichtigung der emotionalen Betroffenheit der beteiligten Personen

Analyseschritte	Grad der Emotionalen Betroffenheit							
	Konfliktrelevanz							
	Schein- konflikt	Rand-	Zentral-	Extremkonflikt				
	0	1	2	3	4	5	6	7
1. Konflikt(beschreibung) auffassen	x	x	x	x	x	x	x	x
2. Emotionale Betroffenheit einschätzen	x	x	x	x	x	x	x	
3. Erstverhalten überlegen Handlungsaufschub?	x	x	x	x	x	x	x	

4. Methode wählen	A	B	C	D
-------------------	---	---	---	---

5. Befragung durchführen				X
6. Nach den Ursachen fragen		X	X	X
7. Informationen beschaffen				X
8. Perspektive wechseln		X	X	X
9. Zielsetzung(en) abklären			X	X
10. Handlungsmöglichkeiten suchen	x	X	X	X
11. Handlungsmöglichkeiten prüfen	X	X	X	X
12. Handlungsfolge .Konzipieren	X	X	X	X

Anmerkung: Je ernster der Konflikt, desto mehr Zeit muß zu seiner Lösung investiert werden und umso mehr Schritte sind allein oder in Zusammenarbeit mit anderen zu durchlaufen. - Die jeweils vorzunehmenden Schritte sind mit ‚x‘ gekennzeichnet.

Handlungsmatrix zur Konfliktlösung **Handlungsmatrix mit Zwischenschritten**

1. *Konflikt(beschreibung)*

*auffassen*

2. *Betroffenheit einschätzen*

	x	x	x	x	x	x	x	x
	Schein-	Rand-		Zentral-		Extremk.		
	0	1	2	3	4	5	6	7

3. *Erstverhalten*

*Handlungsaufschub?*

x	x	x	x	x	x	x	x
---	---	---	---	---	---	---	---

4. <i>Methode wählen</i>	A	B	C	D
- Sozialformen	Einzel-	Partner-	Gruppenarbeit	G. -arbeit Experten
- Richtzeiten in Minuten	5 10	20 30	40 50	50/50
5. <i>Befragung durchführen</i>				X
6. <i>Nach den Ursachen fragen</i>		X	X	X
1. <i>Informationen beschaffen</i>				
- Informationsquellen				X

suchen				
- Informationen einholen				X
- Informationen einbringen				X
<i>8. Perspektive wechseln</i>				
— Perspektive direkt Betroffener		X	X	X
- Perspektive indirekt Betr.			X	X
<i>9. Zielsetzung(en) abklären</i>				
- kurzfristige Zielsetzung(en)			X	X
- mittelfristige Zielsetzung.				X
- langfristige Zielsetzung(en)			X	X
<i>10. Handlungsmögl. suchen</i>	X	X	X	X
<i>11. Handlungsmögl. prüfen</i>				
- eindeutig positiv	X	X	X	X
- eindeutig negativ	X	X	X	X
- weder positiv noch negativ			X	X
<i>12. Handlungsfolge konzipieren</i>				
— wer handelt wann und wie?	X	X	X	X
- Handlungsplan erstellen				X

## **Erläuterungen zur Handlungsmatrix**

### *Schritt 1 - Konfliktbeschreibung auffassen*

Bei diesem ersten Bearbeitungsschritt sollen die bedeutsamen Elemente der Konfliktstruktur möglichst schnell, sorgfältig und so vollständig wie möglich aufgefaßt werden. Für die Konflikte in der Schule und im Unterricht können u. a. folgende Elemente von Bedeutung sein: Schulstufe und Schulart; Alter und Geschlecht der Schüler, des Lehrers oder anderer beteiligter Personen; Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe; Unterrichtsfach; Zeit und Ort des Geschehens. Und unmittelbar auf den Konflikt bezogen: die besondere Entwicklungsgeschichte eines Schülers; Bedingungen der familiären Sozialisation; Art und Dauer der Sozialbeziehung zwischen Lehrer und Schüler(n); Art, Ausprägung und Häufigkeit konfliktträchtiger Handlungen; Abfolge dieser Handlungen; Bedingungen, die ihr Auftreten fördern oder reduzieren; Stellung des Schülers bzw. der Schüler in der Lerngruppe.

Der Versuch, die bedeutsamen Elemente aufzufassen, muß immer unvollständig bleiben, weil die Wahrnehmungsfähigkeit eines jeden Menschen begrenzt ist. Bei einem Lehrer im Unterricht ist sie in der Regel noch zusätzlich eingeschränkt dadurch, daß er unter Spannungen steht, weil er oft mehrere parallel laufende Handlungen verfolgen muß: Lernziele beachten, Fragen formulieren, dafür sorgen, daß alle Schüler sich beteiligen können, das Lernklima beeinflussen usw. Aufgrund vorangegangener Stunden kann Müdigkeit oder Gereiztheit auftreten, so daß auch deshalb ein Lehrer nur eingeschränkt wahrnehmen kann, überempfindlich reagiert oder nur das auffaßt, was er gerne wahrnehmen möchte. Aus dieser Tatsache ist Lehrern kein Vorwurf zu machen; es handelt sich vielmehr um eine berufsfeidspezifische Schwierigkeit, die es so gut wie möglich zu bewältigen gilt. Umso wichtiger erscheinen deshalb Übungen in der Situationsauffassung, in der Fähigkeit, bedeutsame Elemente einer Konfliktstruktur in kurzer Zeit wahrzunehmen.

Beim Versuch, bedeutsame Elemente aufzufassen, wird manchmal der Einwand gebracht, die Konfliktbeschreibung sei unvollständig und enthalte nicht die zur weiterführenden Bearbeitung erforderlichen Informationen. Dieser Einwand ist nur teilweise gerechtfertigt. Einmal erscheint es wenig sinnvoll, die Beschreibungen der Schein- und Randkonflikte umfassender zu gestalten (wenn z. B. ein 12jähriger Schüler ein Papierkügelchen abschießt, dann sind „Sozialanamnese“ und „Milieuexploration“ unangebracht). Zum anderen müssen Lehrer im Berufsalltag immer wieder handeln, obgleich ihnen bedeutsame Elemente der Konfliktstruktur unbekannt sind (wenn z. B. ein Schüler vor den Augen des Lehrers einen Papierkorb auf dem Schulhof entleert, oder wenn der Lehrer ein fremdes Klassenzimmer betritt, und zwei ihm unbekannte Schüler aufeinander einschlagen). Dieses Dilemma, trotz eines bestehenden Informationsdefizits handeln zu müssen, ist ebenfalls berufstypisch und läßt sich nie beseitigen. Umso wichtiger erscheint es deshalb, daß sich Lehrer darin üben, auf der Grundlage unvollständiger Kenntnisse der Konfliktstrukturen annähernd angemessen zu handeln.

Versuchen Sie, die Konfliktbeschreibungen so zu nehmen, wie sie sind, indem Sie die Ihnen bedeutsam erscheinenden Elemente der Konfliktstruktur entnehmen, um dann auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Informationen die weiteren Schritte der Konfliktanalyse zu durchlaufen. Wenn Ihnen dennoch das eine oder andere Element zur Bearbeitung fehlt, dann notieren Sie selbst die Ihnen notwendig erscheinenden Ergänzungen. Denken Sie aber daran, daß ein neues Element die gesamte Konfliktstruktur verändern kann.

### *Schritt 2 - Betroffenheit einschätzen*

Sobald eine Beschreibung aufgefaßt ist, stellt sich die Frage nach der emotionalen Betroffenheit der beteiligten Personen, die Frage, ob überhaupt ein Konflikt vorliegt oder nicht, und falls ja, welche Relevanz dieser Konflikt hat. Die Einschätzung der Betroffenheit

soll ganzheitlich und nicht nur aus der Perspektive einer bestimmten Person erfolgen. Wenn z. B. zwei Schüler aufeinander einschlagen und dieser Kampf offensichtlich Ernstcharakter hat, dann geht es um die rasche Auffassung und Einschätzung der Situation, wobei der Grad der emotionalen Betroffenheit für das Eingreifen bzw. Nichteingreifen des Lehrers maßgebend sein wird.

Der Einschätzungsvorgang muß sich während des Unterrichts, wenn der Lehrer unter Handlungsdruck steht, oft in Sekunden vollziehen. Doch von einer angemessenen Einschätzung der Ereignisse hängt schließlich ein angemessenes Erstverhalten ab. Wird eine Konfliktsituation über- bzw. unterbewertet, dann sind fast immer unangemessene Reaktionen des Lehrers die Folge, die einen Konflikt noch verstärken können. Mit solchen Fehlreaktionen ist den beteiligten Personen nicht gedient. In einer empirischen Untersuchung (Lindmayer 1976) konnte nachgewiesen werden, daß Lehrer oft dazu neigen, bestimmte Konflikte über- bzw. unterzubewerten. Deshalb sind Übungen zur Konflikteinschätzung besonders wichtig.

Aber noch aus einem anderen Grund ist es erforderlich, daß vor dem Versuch einer Konfliktanalyse unmittelbar auf die Konfliktauffassung eine Relevanzüberprüfung erfolgt, vor allem dann nämlich, wenn sich mehrere Personen um eine Lösung bemühen. Ist die Person A aufgrund der konfliktträchtigen Ereignisse überzeugt, daß ein Randkonflikt vorliegt, der sich mühelos beilegen läßt, B hingegen der Meinung, es handele sich um einen Zentralkonflikt, der kaum gelöst werden kann, dann werden sich die beiden Personen auch nicht ohne weiteres auf eine Methode zur Konfliktanalyse einigen können, also unterschiedlich vorgehen wollen und verschiedene Ziele verfolgen. Der Grad der emotionalen Betroffenheit kann also nicht ausgeklammert werden. Die Mitglieder einer Partner- oder Kleingruppe sollten sich deshalb gegenseitig ihre Betroffenheit mitteilen, im Gespräch das Einschätzungsergebnis begründen, einen Kompromiß schließen und sich auf bestimmte Analyseschritte einigen. Einzuschätzen ist der Grad der emotionalen, kognitiven und/oder physischen Beeinträchtigung der am Konflikt beteiligten Personen. Zu diesem Zweck wurde vom Autor eine Konfliktskala entwickelt, die zwischen Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikten differenziert (vgl. Becker/ Dietrich/Kaier 1978).

#### Konfliktskala

Schein-	Rand-	Zentral-	Extremkonflikte
0	1 2 3	4 5	6 7

*Scheinkonflikte* hinterlassen bei den beteiligten Personen praktisch keine Beeinträchtigung, sie werden von den Beteiligten bald wieder vergessen. Ein Scheinkonflikt liegt z. B. dann vor, wenn die Schüler nur einen Spaß machen wollten, der Lehrer diesen Spaß mißversteht und er sich gleich darauf ärgert, daß er ihn mißverstanden hat, seine Reaktion korrigiert und mitlacht. *Extremkonflikte* hinterlassen eine starke und dauerhafte Beeinträchtigung. Sie können durch die unmittelbar beteiligten Personen nicht gelöst werden. Extremkonflikte sind z. B. kriminelle Handlungen oder schwere Körperverletzungen.

Die Mehrzahl der im Unterricht auftretenden Konflikte läßt sich unter die Rand- und Zentralkonflikte einordnen. Schein- und Extremkonflikte sind verhältnismäßig selten. Das Verhältnis der Rand- zu den Zentralkonflikten beträgt etwa 3:1. Die *Randkonflikte* (Relevanz 1, 2 oder 3) führen nur zu einer geringen Beeinträchtigung der beteiligten Personen und haben keine Langzeitwirkung. Die Konfliktlösung sollte nach dem Grundsatz der „Verhältnismäßigkeit der Mittel“ in relativ kurzer Zeit in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen, wobei weniger Analyseschritte zu durchlaufen sind als bei den *Zentralkonflikten*. Diese (Relevanz 4, 5 oder 6) führen zu einer starken Beeinträchtigung der beteiligten Personen und haben Langzeitwirkung. Für den Versuch der Konfliktlösung muß mehr Zeit investiert

werden. Gruppenarbeit, evtl. die Einbeziehung von Experten sowie das Durchlaufen mehrerer Bearbeitungsschritte erscheinen gerechtfertigt.

### *Schritt 3 - Erstverhalten überlegen*

Im Anschluß an die Konfliktauffassung und die Einschätzung der emotionalen Betroffenheit stellt sich sofort die Frage nach dem Erstverhalten. Sie ist deshalb so wichtig, weil von ihr oftmals der weitere Verlauf der Konfliktlösung abhängt. So kann ein unangemessenes Erstverhalten den Konflikt verschärfen, ein angemessenes die Situation offenhalten oder einen ersten Beitrag zur Konfliktlösung leisten.

Die Beantwortung der Frage nach dem Erstverhalten bereitet bei den Übungen in Verbindung mit einer vorliegenden Konfliktbeschreibung keine allzu großen Schwierigkeiten, weil Sie nicht unter Zeitdruck stehen, sondern sich in Ruhe überlegen können, ob ein Ignorieren möglich ist, eine schlagfertige oder humorvolle Reaktion angebracht erscheint oder ein anderes Verhalten realisiert werden sollte, welches Sie erst einmal vom Handlungsdruck befreit.

Im Unterricht muß die Entscheidung über das Erstverhalten -ähnlich wie die Einschätzung der emotionalen Betroffenheit - oft in wenigen Sekunden erfolgen, z. B. dann, wenn eine akute Verletzungsgefahr für die Schüler besteht.

Die Vielzahl der Randkonflikte legt die Vermutung nahe, daß Lehrer vor allem über die Fähigkeit verfügen sollten, schlagfertig und/oder humorvoll zu reagieren, weil sich in Verbindung mit den zahlreichen kleinen Störungen und Schwierigkeiten differenzierte Methoden der Konfliktlösung gar nicht rechtfertigen lassen. Ein Lehrer, der sich beim Auftreten eines jeden Randkonflikts um „Handlungsaufschub“ bemühen würde, käme gar nicht mehr zum Unterrichten, sondern wäre zumeist handlungsunfähig.

Zentral- und Extremkonflikte rechtfertigen hingegen den Versuch, von einer sofortigen Handlung abzusehen und sich um Handlungsaufschub zu bemühen. Dies gilt allerdings auch für jene Randkonflikte, die Sie in ihrer Struktur noch nicht hinreichend durchschauen oder denen Sie ratlos gegenüberstehen. Geeignete Techniken, sich Handlungsaufschub zu verschaffen, sind u. a.:

- mit den Schülern über das konfliktträchtige Ereignis reden
- das konfliktträchtige Ereignis ignorieren
- den Schülern sagen, daß die Aufarbeitung zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt
- den Schülern erklären, daß Sie selbst erst in Ruhe darüber nachdenken müssen
- den Schülern sagen, daß Sie im Augenblick dem konfliktträchtigen Ereignis auch noch ratlos gegenüberstehen.

Beim Einsatz dieser Techniken gewinnen Sie zwar etwas Zeit zum Nachdenken. Aber was geschieht, wenn Sie nach einiger Zeit immer noch ratlos sind? Was geschieht, wenn die Schüler Argumenten nicht zugänglich sind, sie einfach nicht zuhören oder zuhören wollen? In solchen schwierigen Situationen können Sie wohl nur auf das Ende des Unterrichts hoffen, um dann ohne Zeit- und Handlungsdruck im Sinne dieses Buches konfliktanalytisch zu verfahren.

### *Schritt 4 - Methode festlegen*

Der Konfliktrelevanz entsprechend weist die Handlungsmatrix vier Methoden zur Konfliktanalyse (A, B, C, D) mit unterschiedlichen Richtzeiten, Sozialformen und einer zunehmenden Zahl an Bearbeitungsschritten aus.

So besteht z. B. Methode A aus den Schritten 10, 11 u. 12 der Handlungsmatrix (s. o.), Methode B aus den Schritten 6, 8, 10, 11 u. 12 usw.

Wie schon mehrfach angedeutet, sollte die Methodenfrage im Hinblick auf die jeweilige emotionale Betroffenheit entschieden werden. Für Schein- und Randkonflikte ist in relativ kurzer Zeit eine Handlungsfolge zu konzipieren, während Zentral- und Extremkonflikte eine zeitintensive Konfliktdanalyse rechtfertigen. Wird es in Verbindung mit schwerwiegenden Konflikten erforderlich, zusätzliche Informationen einzuholen, dann muß die Bearbeitung unterbrochen und eine zweite Sitzung anberaumt werden.

Bei den Richtzeiten handelt es sich um Erfahrungswerte, die der Autor während der Seminararbeit mit verschiedenen Adressatengruppen gewonnen hat. Die Werte können - anfangs geringfügig überschritten, sollten mit zunehmender Übung jedoch nach Möglichkeit eingehalten werden.

#### Handlungsmatrix zur Konfliktlösung

So wie es sinnvoll erscheint, eine Beziehung zwischen der Relevanz des Konflikts und der Bearbeitungszeit herzustellen, genau so erscheint es angebracht, eine Beziehung zwischen der Konfliktrelevanz und den Personen zu schaffen, die sich um eine Konfliktlösung bemühen. Schein- und Randkonflikte der Kategorie 1 sollten in Einzelarbeit, Randkonflikte der Kategorie 2 und 3 in Partnerarbeit, Zentralkonflikte in Gruppenarbeit, evtl. sogar unter Einbeziehung von Experten (z. B. Fachleute der Schulbehörden, Mediziner, Psychologen, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Beratungslehrer u. a.) bearbeitet werden. Je relevanter ein Konflikt, umso kompetenter sollten jene Personen sein, die sich um eine Lösung bemühen. Dabei spielt natürlich weniger die Anzahl der Personen eine Rolle als deren Konfliktlösungskompetenz, d. h. deren Fähigkeit, konstruktive Beiträge einzubringen, die einer Konfliktlösung dienen können.

Schließlich ist bei der Wahl der Methode noch ein dritter Gesichtspunkt zu berücksichtigen, nämlich die Beziehung zwischen der emotionalen Betroffenheit und der Anzahl der Bearbeitungsschritte. Meist werden für die Lösung von Konflikten mit geringer Relevanz weniger Bearbeitungsschritte benötigt als für Konflikte mit hoher Relevanz. Ein Scheinkonflikt rechtfertigt die Berücksichtigung zahlreicher Bearbeitungsschritte nicht, die in Verbindung mit einem Zentralkonflikt unabdingbar sind. Einige Bearbeitungsschritte erscheinen allerdings in jedem Fall erforderlich: die Konfliktauffassung, die Einschätzung der Betroffenheit, Überlegungen zum Erstverhalten, die Suche nach Handlungsmöglichkeiten, ein Überprüfen der gefundenen Möglichkeiten sowie das Konzipieren einer Handlungsfolge. Sofern Sie noch keine Übung in der Methode der Konfliktdanalyse haben, sollten Sie sich nach Durchlaufen der ersten drei Bearbeitungsschritte an die in der Matrix ausgewiesenen Vorschläge halten und die Richtzeit, Sozialform sowie die Schritte zur Bearbeitung berücksichtigen. Mit zunehmender Sicherheit können Sie dazu übergehen, jene Schritte auszuwählen, die Ihnen für den vorliegenden Konflikt interessant erscheinen, also Ihre eigene konfliktspezifische Methode entwickeln. Auf diese Weise wird einerseits ein systematisches Vorgehen gewährleistet und sichergestellt, daß zentrale Fragen und Schritte berücksichtigt werden, andererseits die Gefahr eines schematischen Vorgehens weitgehend vermieden. Außerdem bleibt es jedem Bearbeiter unbenommen, Bearbeitungsschritte zu berücksichtigen, die nicht in der Matrix vorgesehen sind, die aber seiner Meinung nach einen Beitrag zur Konfliktlösung leisten können.

Warum ist das Einüben eines systematischen Vorgehens unter Berücksichtigung der Relevanz-Mittel-Relation überhaupt notwendig? Die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens ergibt sich aufgrund fragwürdiger Lösungsmethoden, die immer wieder beobachtet werden können. Diese Methoden werden den beteiligten Personen, insbesondere den Schülern, nicht gerecht. Da berichtet z. B. ein Lehrer seinem Kollegen über Schwierigkeiten, die er mit einem bestimmten Schüler hat und erhält von diesem den Rat: „Da können Sie nur Eines tun . . .“ (und mit einem solchen Ratschlag bleibt die breite Palette möglicher Handlungsweisen unberücksichtigt.) Oder im Lehrerzimmer berichtet eine Kollegin über das disziplinlose Verhalten einer Klasse, und die Kollegen erteilen gutgemeinte Ratschläge, wie diese Klasse

zu disziplinieren sei (nach den Ursachen der Disziplinlosigkeit wird erst gar nicht gefragt). Oder es liegt ein schwerer Verstoß gegen die Schulordnung vor, und Klassenlehrer und Rektor beraten gemeinsam zwischen Tür und Angel über ein gerechtes' Strafmaß (ohne die Ursachen in Betracht zu ziehen, ohne sich in die Lage des Schülers zu versetzen und ohne das breite Spektrum möglicher Handlungsweisen zu berücksichtigen und nach den Konsequenzen der Strafe für den Schüler zu fragen). Oder ein Kollege berichtet im Lehrerzimmer wieder einmal über den „schulbekanntem“ Schüler X. Jeder weiß über ihn Anekdoten zu berichten, jeder kennt die Schwierigkeiten, die dieser Schüler hat, doch es findet sich keine Gruppe, die bereit wäre, eine Handlungsfolge zu konzipieren, die zum Abbau dieser Schwierigkeiten beitragen könnte. Schüler X ist nun mal als schwierig bekannt, eine Art Sonderfall, mit dem man zu leben hat und der für eine gewisse Abwechslung sorgt. Oder eine junge Kollegin kommt mit ihrer Klasse nicht zurecht, sie hat massive Disziplinschwierigkeiten, führt diese auf eigenes Unvermögen zurück, trägt diesen Konflikt monatelang mit sich herum und fühlt sich emotional stark beeinträchtigt. Doch es fehlt ihr der Mut, über ihre Schwierigkeiten offen zu berichten, die gesamte Situation sorgfältig zu analysieren und eine Handlungsfolge zu erarbeiten, die zu einem Abbau der Disziplinschwierigkeiten und zu einer Verbesserung der Beziehungen führen kann. Konferenzen über Problemschüler gleichen leider oftmals einem Tribunal, nicht aber dem Versuch, den Konflikt sorgfältig aufzufassen, nach seinen Ursachen zu fragen und nach Möglichkeiten der Konfliktlösung zu suchen, die den beteiligten Schülern gerecht werden.

Den Lehrern allein ist wegen des professionellen Handlungsdefizits kein Vorwurf zu machen, denn schließlich hatten sie mehrheitlich keine Gelegenheit, sich in der Methode der Konfliktanalyse zu üben.

#### Schritt 5 - Befragung durchführen

Befragungen der unmittelbar betroffenen Personen sind vor allem in Verbindung mit schwerwiegenden Zentral- und Extremkonflikten gerechtfertigt. Der Sinn einer Befragung besteht in der weiterführenden Aufklärung der Konfliktstruktur und somit in einer Verbesserung der Konfliktauffassung. Der zu Befragende berichtet über Einzelheiten des Konflikts, über mögliche Ursachen, Art und Häufigkeit konfliktträchtiger Ereignisse sowie über die näheren Umstände, die das Auftreten begünstigen bzw. verringern.

Die fragenden Personen sollten sich um äußerste Zurückhaltung bemühen, die zu befragende Person ausreden lassen, aktiv zuhören (Dresel 1980), keine Suggestivfragen stellen oder voreilige Lösungsvorschläge machen, die den Ablauf der Befragung nur stören würden. Im Mittelpunkt sollte allein die Frage stehen nach dem, was wirklich vorgefallen ist. Dieser Fragestellung entsprechend ist jede Aussage auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen und festzustellen, ob es sich um eine Tatsache, Vermutung, Interpretation, Meinungs- oder Gefühlsäußerung handelt.

Wenn Sie im Verlauf der Übungen in diesem Buch auf einen Zentral- oder Extremkonflikt stoßen, zu dem Ihrer Meinung nach eine Befragung durchgeführt werden sollte, dann läßt sich diese in der Übungsgruppe simulieren. Überlegen Sie sich zuerst, welche Personen befragt werden sollen, verteilen Sie dann die Rollen auf die einzelnen Mitglieder der Kleingruppe, indem Sie z. B. die Rolle des Schülers, des Freundes, des Lehrers, des Schulleiters, die der Mutter, des Vaters oder Drogenberaters übernehmen. Sofern Sie die Sitzung vertagen, können sich die einzelnen Gruppenmitglieder zwischenzeitlich ein - wenn auch bescheidenes - Expertenwissen aneignen.

#### *Schritt 6 - Nach den Ursachen fragen*

Nur wer die Ursachen eines Konfliktes kennt, kann Konfliktprophylaxe betreiben. Deshalb ist die Frage nach den Konfliktursachen so außerordentlich wichtig. Wer diese Fragestellung vernachlässigt, kann nur an den Symptomen herumkurieren, nicht aber die Konflikte in ihrer Entstehung sehen, konfliktverursachende Faktoren ausschalten und Konflikte vermeiden helfen.

Die Suche nach den Konfliktursachen erfolgt mittels Hypothesenbildung. Hypothesen sind vorläufige Annahmen über Zusammenhänge, die noch nicht bewiesen sind bzw. deren endgültige Klärung noch aussteht. Sie sollten deshalb Ihren eigenen Hypothesen gegenüber mißtrauisch sein, weil sich aufgrund einer Änderung der Konfliktstruktur (vgl. Schritt 7) neue Aspekte und ganz andere Hypothesen ergeben können (vgl. *Becker/Wahl/Weinert* 1978, S. 17).

Die Frage, die es hier zu beantworten gilt, heißt also: „Vermutlich ist es zu diesem Konflikt gekommen, weil . . .“

Doch in den seltensten Fällen gibt es eine eindeutige Antwort. Fast immer lassen sich zahlreiche Vermutungen anstellen, die in ihrem Wahrheitsanspruch konkurrieren (vgl. hierzu das Prinzip der ‚Multi-kausalität‘, in: *Hanke/Huber/Mandl* 1978). Die verschiedenen Konfliktursachen lassen sich oft nicht voneinander abgrenzen, es gibt Überschneidungen und Überlagerungen, und man kann eigentlich immer davon ausgehen, daß in Verbindung mit komplexeren Konflikten einige Ursachen nicht erkannt werden.

Die vorgenannten Schwierigkeiten sollten Sie aber dennoch nicht vom Versuch abhalten, möglichst viele und auf die jeweilige Konfliktbeschreibung zutreffende Hypothesen zu bilden, um nach Abschluß dieses Bemühens einen vorläufigen Verursachungsschwerpunkt anzunehmen. Am Ende der Hypothesenbildung wäre also die Frage zu beantworten, welche der gefundenen Hypothesen am ehesten zutreffen mag und wie sich die Hypothese(n) evtl. absichern lassen.

Für den im Beruf stehenden Lehrer ist es oftmals deprimierend, wenn er zu der Erkenntnis gelangt, daß sich einige der konfliktverursachenden Faktoren gar nicht oder nur langfristig über politische Initiativen beseitigen lassen. Dies gilt für all jene Konflikte, bei denen Sozialisationsdefizite, Sozialverhältnisse, familien- oder bildungspolitische Versäumnisse eine Rolle spielen. Die Erkenntnis, daß sich bestimmte konfliktverursachende Faktoren kurzfristig nicht beseitigen lassen, kann den Lehrer davor bewahren, sich selbst die Schuld an unabänderlichen Konflikten zuzuschreiben.

### *Schritt 7 - Informationen beschaffen*

Zusatzinformationen können aus Zeitgründen meist nur in Verbindung mit Zentral- oder Extremkonflikten eingeholt werden. Dieser Schritt beinhaltet die Suche nach Informationsquellen sowie das Einholen und Einbringen der Informationen.

#### *— Informationsquellen suchen*

Hier wäre zunächst abzuklären, welche Informationsquellen im Hinblick auf den zu lösenden Konflikt in Betracht kommen. Allge-

Handlungsmatrix zur Konfliktlösung ^^<sup>^^</sup> Handlungsmatrix zur Konfliktlösung

meinen lassen sich für schulische Konflikte folgende Quellen angeben:

- Die direkt beteiligten Personen, Schüler - Lehrer usw.
- Die indirekt beteiligten Personen - Mitschüler, Kollegen, Eltern . . .
- Fachleute aus dem schulischen Bereich - erfahrene Kollegen, Beratungslehrer, Schulleiter, Fachleute der Schulverwaltung, Schulpsychologen . . .
- Fachleute aus dem außerschulischen Bereich, Hochschullehrer, Juristen, Mediziner, Psychagogen, Psychologen, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen . . .
- Schriftliche Quellen, die unmittelbar konfliktbezogen sind, Hefte, Zeugnisse, Schulakten . . .
- Fachliteratur, Schulgesetzgebung ...

Ist die Frage nach der Art der Informationsquelle entschieden, dann muß in der Kleingruppe noch abgesprochen werden, wer sich um welche Quelle bemüht, z. B.: Person A spricht mit den Eltern des Schülers, Person B sucht die Drogenberatungsstelle auf, Person C kümmert sich um die schulrechtlichen Bestimmungen usf.

Anschließend muß die Sitzung unterbrochen oder vertagt werden, damit die verschiedenen Personen Gelegenheit haben, die Informationen einzuholen.

*- Informationen einholen*

Für die Ergiebigkeit des Bemühens sind mehrere Punkte entscheidend, so die Art der Informationsgewinnung (schriftlich, fernmündlich oder im direkten Gespräch), der Zeitpunkt, zu dem ein Fachmann oder Experte angesprochen wird u. a. m. Sofern Fachleute oder Experten eingeschaltet werden sollen, ist deren Bereitschaft und Belastbarkeit realistisch abzuwägen.

Die gewonnenen Informationen sind schließlich auf ihren Informationsgehalt hin zu überprüfen, d. h. es sollten später nur jene Informationen eingebracht werden, die einen Beitrag zur Konfliktlösung leisten können, die Konfliktstruktur ergänzen, die Relevanz entscheidend verändern oder Hypothesen absichern.

*— Informationen einbringen*

Während das Einholen der Informationen zumeist in Einzelarbeit nach dem arbeitsteiligen Prinzip erfolgt, steht das Einbringen der Informationen am Beginn einer neuen Zusammenkunft. Jeder Teilnehmer sollte sich bei seinem Bericht so kurz wie möglich fassen und wirklich nur die konfliktrelevanten Informationen liefern.

meinen lassen sich für schulische Konflikte folgende Quellen angeben:

- Die direkt beteiligten Personen, Schüler - Lehrer usw.
- Die indirekt beteiligten Personen - Mitschüler, Kollegen, Eltern . . .
- Fachleute aus dem schulischen Bereich - erfahrene Kollegen, Beratungslehrer, Schulleiter, Fachleute der Schulverwaltung, Schulpsychologen . . .
- Fachleute aus dem außerschulischen Bereich, Hochschullehrer, Juristen, Mediziner, Psychagogen, Psychologen, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen . . .
- Schriftliche Quellen, die unmittelbar konfliktbezogen sind, Hefte, Zeugnisse, Schulakten . . .
- Fachliteratur, Schulgesetzgebung ...

Ist die Frage nach der Art der Informationsquelle entschieden, dann muß in der Kleingruppe noch abgesprochen werden, wer sich um welche Quelle bemüht, z. B.: Person A spricht mit den Eltern des Schülers, Person B sucht die Drogenberatungsstelle auf, Person C kümmert sich um die schulrechtlichen Bestimmungen usf.

Anschließend muß die Sitzung unterbrochen oder vertagt werden, damit die verschiedenen Personen Gelegenheit haben, die Informationen einzuholen.

*- Informationen einholen*

Für die Ergiebigkeit des Bemühens sind mehrere Punkte entscheidend, so die Art der Informationsgewinnung (schriftlich, fernmündlich oder im direkten Gespräch), der Zeitpunkt, zu dem ein Fachmann oder Experte angesprochen wird u. a. m. Sofern Fachleute oder Experten eingeschaltet werden sollen, ist deren Bereitschaft und Belastbarkeit realistisch abzuwägen.

Die gewonnenen Informationen sind schließlich auf ihren Informationsgehalt hin zu überprüfen, d. h. es sollten später nur jene Informationen eingebracht werden, die einen Beitrag zur Konfliktlösung leisten können, die Konfliktstruktur ergänzen, die Relevanz entscheidend verändern oder Hypothesen absichern.

*— Informationen einbringen*

Während das Einholen der Informationen zumeist in Einzelarbeit nach dem arbeitsteiligen Prinzip erfolgt, steht das Einbringen der Informationen am Beginn einer neuen Zusammenkunft. Jeder Teilnehmer sollte sich bei seinem Bericht so kurz wie möglich fassen und wirklich nur die konfliktrelevanten Informationen liefern.

Wichtige Informationen machen allerdings die erneute Diskussion der Konfliktrelevanz und des Verursachungsschwerpunktes erforderlich.

#### *Schritt 8 - Perspektive wechseln*

Ein Perspektivenwechsel soll denjenigen, der sich um eine Konfliktlösung bemüht, davor bewahren, den Konflikt einseitig aus der Sicht eines Betroffenen zu sehen. Dieser Bearbeitungsschritt umfaßt vor allem drei Überlegungen:

1. Welches sind die direkt oder indirekt beteiligten Personen? 2. Wie stark ist ihre emotionale Betroffenheit und Beeinträchtigung? 3., Wie werden diese Personen voraussichtlich handeln? Während sich die erste Frage in den meisten Fällen ziemlich leicht beantworten läßt, stoßen Sie bei der Beantwortung der anderen beiden Fragen oft auf erhebliche Schwierigkeiten. Die Fähigkeit, sich in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen und deren Betroffenheit nachzuempfinden, ist unterschiedlich ausgebildet. Diese Fähigkeit läßt sich zwar bis zu einem gewissen Grad erwerben, indem es Ihnen gelingt, sich zu sensibilisieren und im Perspektivenwechsel zu üben; doch ist ein voller psychologischer Nachvollzug niemals möglich (vgl. *Becher-/Dietrich/Kaier 1978, 17*).

Wenn Sie sich mit einem Partner oder in der Kleingruppe um eine Konfliktlösung bemühen, dann kann zur Beantwortung der Frage nach der Betroffenheit der beteiligten Personen die unter Schritt 2 eingeführte Terminologie dienen. Die Unterscheidung zwischen Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikten erleichtert in diesem Fall die Verständigung erheblich. Der Perspektivenwechsel beinhaltet eine Relevanzeinschätzung im Hinblick auf die direkt und indirekt betroffene Person sowie eine möglichst stichhaltige Begründung für den geschätzten Grad der emotionalen Betroffenheit.

Nicht gerade einfach ist der Versuch, Handlungen betroffener Personen durch Perspektivenwechsel zu prognostizieren. Allgemein kann wohl davon ausgegangen werden, daß Handlungsprognosen umso realistischer ausfallen, je besser man die betreffende Person kennt; an dieser Stelle stößt natürlich jeder Versuch, durch konfliktanalytische Übungen erzieherische Kompetenz zu erwerben, auf Grenzen. Doch gibt es auch zahlreiche Konflikte, bei denen die Prognose von Handlungen nicht allzu schwer fällt. Wenn z. B. von einem Vater bekannt ist, daß er seine Kinder schlägt, der Sohn in Mathematik eine 6 schreibt, der Lehrer die Unterschrift des Vaters

verlangt und der Schüler zu weinen beginnt, dann gehören kaum prognostische Fähigkeiten dazu, Handlungen dieses Vaters vorauszusehen.

Handlungsprognosen sind vor allem im Hinblick auf die nachfolgenden Bearbeitungsschritte, insbesondere bei der Erstellung eines Handlungsplanes, notwendig.

#### *Schritt 9 - Zielsetzung(en) abklären*

Bei diesem Bearbeitungsschritt sollen Sie sich mit Ihrem Partner oder in der Gruppe, die sich um eine Konfliktanalyse bemüht, auf eine Zielrichtung einigen, denn nur so ist später eine Koordination der Maßnahmen und eine Kooperation möglich. Dabei darf es allerdings nicht zu einem rigiden Beharren auf einmal festgelegten Zielen und Positionen kommen, sondern Sie sollten sich für neue Informationen und Entwicklungen offenhalten, diese einbeziehen, die Zielsetzung(en) überdenken und gegebenenfalls modifizieren.

Allzu oft werden unrealistische Ziele gesetzt und die Möglichkeiten einer Konfliktlösung überschätzt. Um keine Enttäuschung oder Resignation aufkommen zu lassen, sollten Sie sich folgende Fragen vorlegen und erst dann eine Zielrichtung suchen:

- Lassen sich die Konfliktursachen verändern oder beseitigen?
- Lassen sich die Bedingungen verändern, unter denen konfliktträchtige Handlungen gehäuft auftreten?
- Welche Ziele lassen sich nach Beantwortung der vorstehenden

Fragen kurz-, mittel- und langfristig erreichen?

Dazu ein Beispiel: Sie können von einem Schüler, der in jeder Unterrichtsstunde mehrmals abweichendes Verhalten zeigt, indem er aufspringt, umherläuft und die Mitschüler stört, kaum erwarten, daß er sein Verhalten kurzfristig und grundlegend ändert. Sind die Konflikursachen schwerpunktmäßig im familialen Bereich zu suchen, dann können Sie als Lehrer auf diese Ursachen auch kaum Einfluß nehmen, geschweige denn, diese beseitigen. Möglich erscheint lediglich eine Änderung der Bedingungen im Unterricht, unter denen das abweichende Verhalten gehäuft auftritt. Diese Bedingungen können Sie aber wahrscheinlich auch nur geringfügig verändern. Deshalb erscheint es realistisch, kurzfristig mit einer geringen Abnahme der konflikträchtigen Handlungen zufrieden zu sein, mittelfristig auf eine starke Abnahme dieser Handlungen hinzuarbeiten und erst langfristig das Ausbleiben dieser Handlungen anzustreben.

#### *Schritt 10 - Handlungsmöglichkeiten suchen*

Dieser Schritt ist einem Brainstorming (Osborn 1953) oder einem Gespräch vergleichbar, in dessen Verlauf die Gesprächsteilnehmer in kurzer Zeit möglichst viele Einfälle bringen sollen, die zur Konfliktlösung beitragen können (Becker/Clemens-Lodde/Kohl 1980, S. 175 ff., Guilford 1964). Um einen optimalen Gesprächsverlauf zu sichern, sollten Sie sich um eine entspannte Gesprächsatmosphäre bemühen und auf einige Gesprächsregeln achten, die einem divergierenden Prozeß förderlich sind:

##### *Spontaneität zeigen*

Nennen Sie ganz spontan alles, was Ihnen einfällt. Lustige Einfälle sind besonders gefragt, sie lockern die Atmosphäre auf, und wenn gelacht worden ist, folgt fast immer ein guter Einfall. Halten Sie deshalb auch nicht mit Einfällen zurück, die an „Schwarzen Humor“ anzuklingen scheinen. Sie begehen keine pädagogische Taktlosigkeit, wenn Sie auch solche Gedanken äußern. Sie sollten dabei zwischen den Äußerungen und Handlungen der Gesprächsteilnehmer unterscheiden.

##### *Sich um Flüssigkeit und Elaboration bemühen*

Wie schon erwähnt, sollten in kurzer Zeit möglichst viele Einfälle gebracht werden. Dabei ist innerhalb der Gesprächsgruppe oft das Bestreben zu verzeichnen, sich gegenseitig mit noch besseren Einfällen zu übertreffen. Greifen Sie Einfälle anderer Gesprächsteilnehmer auf und führen Sie diese weiter (Elaboration).

##### *Flexibilität und Originalität anstreben*

Bemühen Sie sich um ungewöhnliche Einfälle, indem Sie z. B. Beziehungen umkehren, Eigenschaften verändern, einmal „ganz anders“ denken.

##### *Bewertungen vermeiden*

Bewerten Sie auf keinen Fall die Einfälle anderer Gesprächsteilnehmer und achten Sie darauf, daß Ihre eigenen Einfälle keine vorzeitige Bewertung erfahren. Tolerieren Sie erst einmal auch die unsinnigen, skurrilen und makabren Einfälle. Eine Wertung widerspricht den vorgenannten Anliegen der Spontaneität und Flüssigkeit.

##### *Einfälle aufschreiben*

Sammeln Sie die Einfälle für alle Gesprächsteilnehmer gut sichtbar, damit Überschneidungen und Wiederholungen vermieden werden. Außerdem benötigen Sie die gesammelten Einfälle für den nächsten Bearbeitungsschritt.

##### *Gesprächsdauer beschränken*

Sie sollten nicht voreilig das Gespräch abbrechen und es zeitlich nicht zu stark ausweiten. Erfahrungsgemäß genügen etwa zehn Minuten, um ca. 20 Einfälle aufzuschreiben.

#### *Schritt 11 - Handlungsmöglichkeiten prüfen*

Bei diesem Bearbeitungsschritt ist es außerordentlich wichtig, daß Sie jeden Einfall auf seine Brauchbarkeit überprüfen. Unsinnig erscheinende Einfälle stellen sich oft bei genauer Betrachtung als

Handlungsmatrix zur Konfliktlösung

durchaus sinnvoll heraus. Manchmal muß der Einfall auch nur leicht abgeändert werden, um eine brauchbare Handlungsmöglichkeit zu ergeben. Kennzeichnen Sie jene Einfälle, die Ihnen brauchbar erscheinen, mit einem Plus (+), jene, die Ihnen unbrauchbar erscheinen, mit einem Minus (—) und jene, bei denen Sie nicht sicher sind, mit einem Plus-Minus (+ —). Ein solches Vorgehen erleichtert Ihnen den nächsten Bearbeitungsschritt. Bemühen Sie sich bei der Überprüfung um stichhaltige Begründungen, die in prägnanter Form angeben, warum Sie den Einfall akzeptieren, ablehnen oder noch für erwägenswert halten.

### *Schritt 12 - Handlungsfolge konzipieren*

Unter einer Handlungsfolge wird eine Kombination von Handlungsmöglichkeiten verstanden, die ineinandergreifen und sinnvoll aufeinander bezogen und abgestimmt sind. Eine solche Handlungsfolge sollte nicht konfliktverschärfend wirken, sondern möglichst so konzipiert sein, daß sie von allen beteiligten Personen akzeptiert werden kann und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens ähnlicher konfliktträchtiger Ereignisse verringert, also nach Möglichkeit auch prophylaktisch wirkt.

In Verbindung mit Schein- und Randkonflikten genügt oft die Auswahl und die Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit, während Zentral- und Extremkonflikte fast immer die Erarbeitung einer Handlungsfolge rechtfertigen.

Folgendes Vorgehen hat sich als sinnvoll erwiesen:

Zuerst werden jene Handlungsmöglichkeiten gesichtet, die eindeutig positiv gekennzeichnet worden sind. Danach sollten jene in Betracht gezogen werden, deren eindeutige Zuordnung nicht ohne weiteres möglich erschien. Einige der Handlungsmöglichkeiten sind nun so aufeinander zu beziehen, daß sich die ausgewählten Maßnahmen koordinieren lassen und ein gestuftes Vorgehen möglich ist. Unter „gestuft“ ist der Versuch zu verstehen, dem Konflikt zunächst mit einfachen Maßnahmen zu begegnen, um später, falls erforderlich, direktere Maßnahmen zu ergreifen. Eine Handlungsfolge sollte darüber Auskunft geben, wer (welche Person) was (welche Maßnahme) wann (zu welchem Zeitpunkt) zu tun beabsichtigt, damit sich die konfliktanalytischen Bemühungen nicht in Unverbindlichkeit verlieren.

Auf keinen Fall dürfen Sie bei Ihren Übungen die Entscheidung über bestimmte Handlungsabsichten ausklammern, sondern sollen die in Aussicht genommenen Handlungen darlegen und begründen, um

### **Vergleich der Kollegialen Fallberatung mit der Handlungsmatrix:**

Die Fallberatung arbeitet psychologisch mit dem Problemsteller im Mittelpunkt.

Die Handlungsmatrix versucht Problemlöseraster zu erstellen um effektiver Probleme lösen und relativieren zu können.

Beide systematisieren das Problemlösen, wobei die Matrix Objektivität wahren möchte, um Konflikte mit anderen Beteiligten gerecht und konkret lösen zu können.

Die *Fallberatung* eignet sich für Individualkonflikte

Die *Handlungsmatrix* eignet sich in Fällen mit mehreren Beteiligten, die durch objektive Behandlung auch am Lösungsprozess beteiligt sind.