

---

# 15c Modul Pädagogik

---

Im Interesse der einfacheren Lesbarkeit haben wir bei allen personenbezogenen Bezeichnungen auf die weibliche Form verzichtet.

## 1 Rolle der Tanzlehrperson

### Ziele:

- Sie setzen sich mit ihrer eigenen Rolle kritisch auseinander.
- Sie nehmen die Führungsfunktion wahr.
- Sie gehen mit ihrer Führungsposition verantwortungsbewusst um.
- Sie trennen zwischen Rolle und Privatperson und können ihre Privatsphäre gegenüber anderen auch bewusst abgrenzen.

„Der gute Schäfer denkt wie seine Schafe und kann seine Herde nur führen, wenn er ihr nicht mehr als ein kleines Stück weit vorausgeht. Er muss zwar als jemand aus der Herde erkennbar bleiben, zweifellos grösser, lauter, rauer, und er hat vor allem hartnäckigere Wünsche und Ausdrucksmöglichkeiten als das gewöhnliche Schaf, ist aber Ihrem Empfinden nach im wesentlichen von derselben Art wie sie.“ (W. Trotter)

### 1.1 Führung als Rollenfunktion

In manchen Gruppen ist eine Führungsstruktur vorgegeben, gleichsam „von aussen“ festgelegt, so z.B. am Arbeitsplatz. Allen Gruppenmitgliedern ist klar, wer der Chef (Vorarbeiter, Lehrer, Leiter) ist, und welche Rolle er ungefähr zu spielen hat. Für den einzelnen stellt sich nur noch die Frage, wie diese Führung ausgeübt wird, und wie man mit der betreffenden Person zurecht kommt. Führung hat im Wesentlichen zwei Funktionen:

- Hilfe bei der Verwirklichung von Zielen (Aufgabenorientierte Führung)
- Förderung des Gruppenzusammenhaltes (Sozial-emotionale Führung)

Diese Führungsfunktionen können von einer einzigen oder von mehreren Personen ausgeübt werden. Verschiedene Gruppenmitglieder können sie auch abwechselnd übernehmen.



### 1.1.1 Aufgabenorientierte Führung

Diese Rollenfunktion ist durch folgende Aktivitäten gekennzeichnet:

- Initiative ergreifen
- Ideen entwickeln, Pläne und Ziele formulieren
- Probleme formulieren, Lösungen vorschlagen
- Nach Lösungen, Ideen und Vorschlägen suchen
- Meinungen erkunden
- Informationen suchen und bereitstellen
- Aktivitäten koordinieren
- Die Gruppe nach aussen vertreten

### 1.1.2 Sozial-emotionale Führung

Diese Rollenfunktion umfasst Verhaltensweisen, die der Förderung des Gruppenzusammenhaltes dienen:

- Ermutigung und Bestätigung von Gruppenmitgliedern
- Freundlichkeit, Wärme und Kontaktbereitschaft
- Anhören und Annehmen von Beiträgen
- Sensibilität für Gefühle und Gruppenprozesse: spüren was in den Gruppenmitgliedern vorgeht
- Spannungen abbauen und vermitteln
- Verschiedene Standpunkte akzeptieren und befriedigende Lösungen suchen

Es ist klar, dass diese Rollenfunktionen grundsätzlich von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen werden können. Es spricht für die Lebendigkeit und Flexibilität einer Gruppe, wenn solche Rollenwechsel auch tatsächlich stattfinden.

Führung als Rollenfunktion kann sich aus der Gruppe selbst entwickeln. Sie dient der Verwirklichung von Zielen und der Förderung des Gruppenzusammenhaltes. Führungsfunktionen können von verschiedenen Gruppenmitgliedern abwechselnd übernommen werden.

## 1.2 Persönlichkeit und Führungsrolle

Welche Gruppenmitglieder tendieren dazu, Führungsrollen zu übernehmen? Gibt es Persönlichkeiten, die über eine spezielle Führungsbegabung verfügen? Mit diesen Fragen hat sich die sozialpsychologische Forschung eingehend befasst. Zwei Motive scheinen für unzählige Untersuchungen massgebend gewesen zu sein:

- a) Man wollte wissen, wie es dazu kommen kann, dass sich ein einzelner zum Führer einer Gruppe, einer „Massenbewegung“, ja einer ganzen Nation aufschwingen kann.
- b) Man wollte Führungskräfte auslesen und auf ihre Eignung untersuchen können.

Die Resultate dieser Forschungsarbeiten bestätigen im Wesentlichen das, was schon Freud über die Beziehung zwischen Führerpersönlichkeit und Geführten gesagt hat:

- Die Gruppenmitglieder müssen sich mit dem Führer / Leiter identifizieren können.  
„Er ist so wie wir!“ „Er ist einer von uns!“ Politische Führer aller Schattierungen versuchen deshalb, sich „volksnah“ zu geben. Wer nicht „dazugehört“, hat keine Chance gewählt zu werden.
- Die Gruppenmitglieder müssen im Führer / Leiter ihr Ideal verkörpert sehen.  
„Er ist (kann) mehr als wir!“ „Er ist grösser, stärker, besser, klüger, mutiger ... als wir!“ Hier wird deutlich, wie sehr es von den Normen, Werten und Zielen einer Gruppe abhängt, wer überhaupt die Führungsrolle übernehmen kann.

Darüber hinaus haben neuere Forschungsarbeiten gezeigt, dass Personen, die eine Führungsrolle übernehmen, in der Regel besonders aktiv sind und besonders viel Kontakt zu den Gruppenmitgliedern haben. Weitere „Eigenschaften“ oder „Charaktermerkmale“ von Führerpersönlichkeiten sind nicht gefunden worden. Vielmehr ist deutlich geworden, dass Führung und Gruppe sich in hohem Masse gegenseitig bedingen. Jede Gruppe scheint die Führung zu haben, die sie verdient ...

Zwischen Führung und Gruppe besteht eine Wechselbeziehung. Der Träger der Führungsrolle muss den Normen der Gruppe entsprechen. Die Geführten müssen sich mit ihm identifizieren können. Führungsfunktionen übernehmen am ehesten Personen, die besonders aktiv sind und eine hohe Kontaktbereitschaft aufweisen.

### 1.3 Die Quellen der Macht

Solange in einer Gruppe die Führungsfunktion

- zeitlich begrenzt ist
- je nach Situation wechselt
- oder sich auf verschiedene Personen verteilt,

besteht wenig Machtgefälle zwischen Führer und Gruppe. Anders ist es, wenn eine einzige Person die Führungsfunktion dauernd ausübt. Es stellt sich dann die Frage, wie ein einzelner imstande ist, soviel Einfluss zu erlangen und sich gegenüber einer ganzen Gruppe durchzusetzen. Die Führungsforschung hat gezeigt, dass es verschiedene „Quellen der Macht“ gibt:

1. Die Macht zu belohnen
2. Die Macht zu bestrafen und Zwang auszuüben
3. Die Macht durch Beliebtheit
4. Die Macht durch Expertentum (Wissen / Können)
5. Die Macht durch Legitimation (gesetzliche Rechtmässigkeit)

Im Interesse der Selbständigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung der Gruppenmitglieder ist es günstig, wenn das Machtgefälle zwischen Führer und Geführten gering und zeitlich begrenzt ist. Bei einer allzu dominanten Führung besteht die Gefahr, dass die Bereitschaft und auch die Fähigkeit der einzelnen, selber Verantwortung zu übernehmen, verloren gehen. Die Gruppe zerfällt dann und wird zu einer kleinen „Masse mit Führer“.

Quellen der Macht sind: Beliebtheit, Expertentum, Legitimation sowie die Möglichkeit zu belohnen und zu bestrafen. Ein grosses Machtgefälle zwischen Führer und Geführten verhindert die Entwicklung von Eigenverantwortung und führt langfristig zu einer Massenbildung.

## 1.4 Milgram-Experiment

Der amerikanische Sozialpsychologe Stanley Milgram bewies, dass Menschen aus Gehorsam gegenüber Autoritäten gegen ihre moralische Überzeugung handeln.

### 1.4.1 Versuchsablauf

Am Versuch nahmen 3 Personen teil: ein Versuchsleiter, ein „Lehrer“ und ein „Schüler“, wovon der „Lehrer“ getestet wurde. Die Versuchspersonen stammten aus allen sozialen Schichten. Dem „Lehrer“ wurde gesagt, man wolle die Auswirkung von Strafen auf die Lernfähigkeit testen. Der „Lehrer“ hatte die Aufgabe, den „Schüler“ bei jedem Fehler mit zunehmender Stromstärke zu bestrafen. Beim „Schüler“ handelte es sich in Wirklichkeit um einen Schauspieler, der überhaupt keinen Schock erhielt. Man wollte mit dem Experiment herausfinden, wie weit eine Person in einer konkreten und messbaren Situation zu gehen bereit ist, wenn ihr befohlen wird, einem protestierenden Opfer immer grössere Schmerzen zuzuführen.

### 1.4.2 Reaktionen der Versuchspersonen

Die Mehrheit der Versuchspersonen überschritt die Schwelle der tödlichen Elektroschocks, wobei der Versuchsleiter die „Lehrer“ immer wieder ermahnen musste, weiterzufahren. Jedoch konnte man bei den Versuchspersonen einen inneren Konflikt zwischen dem Gewissen und der äusseren Autorität feststellen. Diese Ergebnisse entsprachen aber keinesfalls den Erwartungen von Experten.

### 1.4.3 Versuchsvariationen

Es wurden zwei Versuchsleiter von gleichem Rang eingesetzt, die unvereinbare Befehle erteilten. Alle Versuchspersonen gingen im Strafmass nur so weit, als sich die beiden Leiter noch einig waren.

Die physische Gegenwart des Versuchsleiters hatte einen grossen Einfluss auf seine Autorität. Der Gehorsam ging stark zurück, als die Befehle telefonisch übermittelt wurden. Häufig nahm eine ungehorsame Versuchsperson ihre Tätigkeit wieder auf, wenn der Versuchsleiter ins Laboratorium zurückkehrte.

In einer weiteren Variante arbeiteten drei „Lehrer“ (zwei Schauspieler und eine echte Versuchsperson) zusammen. Wenn die beiden Schauspieler dem Versuchsleiter nicht gehorchten und sich weigerten, über eine gewisse Schockstärke hinauszugehen, schlossen sich die meisten ihren ungehorsamen Kollegen an.

Als weitere Abwandlung des Versuchs übernahm die Versuchsperson nur einen Teil der Aufgabe, nämlich nur das Abfragen des „Schülers“. Die Schocktaste wurde von einer anderen Person ausgelöst. In dieser Situation ging der grösste Teil der Versuchspersonen bis zum stärksten Schock.

Gab man dem „Lehrer“ die freie Wahl der Schockstärke, so lag diese im Durchschnitt unter dem Punkt, an dem das Opfer die ersten Zeichen des Unbehagens von sich zu geben pflegte.

Eine weitere Rolle spielte auch die Nähe zwischen „Schüler“ und „Lehrer“. Je kleiner der Abstand (kein Kontakt, Stimmkontakt, räumliche Nähe und Berührungskontakt) war, desto eher zögerte die Versuchsperson, den Versuch weiterzuführen.

## 1.5 Verschiedene Rollen der Tanzlehrperson

Je nach Aufgabe und Situation übernimmt jede Person ganz verschiedene Rollen, resp. werden von ihr die Übernahme ganz verschiedener Rollen erwartet. Die Ehefrau erwartet z.B. von ihrem Mann etwas anderes als seine Kinder, die Freunde etwas anderes als die Nachbarn, die Arbeitskollegen in einer Tanzschule wieder etwas anderes als die Direktion. Diese Aufzählung liesse sich beliebig erweitern. Solche Rollenerwartungen können sehr klar und bewusst (z.B. in einem Arbeitsvertrag) formuliert sein, während andere eher unbewusst auftreten. Rollenerwartungen werden u.a. beeinflusst durch die Kontaktsituation, das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, die Erziehung, die jeweilige Biographie, Wünsche und Vorstellungen. Selber sollte man sich ebenfalls mit seiner Rolle auseinandersetzen, was etwa in folgenden Fragestellungen zum Ausdruck kommen kann:

- Was ist (nicht) meine Aufgabe?
- Welches sind die Ziele meiner Tätigkeit?
- Wie verhalte ich mich den Teilnehmer gegenüber?

Nach unserer Ansicht sind die Aufgaben der Tanzlehrperson insbesondere:

- vermitteln von
  - Fertigkeiten
  - Kenntnissen
  - Selbstvertrauen
- unterhalten
- eine lockere Stimmung schaffen (positive Gefühle wecken, entfalten, erhalten)
- Streitereien verhindern, schlichten
- Begegnung von Leuten fördern
- Konzentration der Teilnehmer aufbauen, fördern
- für eine angenehme Atmosphäre sorgen (z.B. Beleuchtung, Lautstärke der Musik, Frischluftzufuhr sorgen)

Dazu braucht es:

- Fachkompetenz
- Beobachtungsgabe
- Diagnosefähigkeit
- Engagement (Begeisterungsfähigkeit)
- psychisches Einfühlungsvermögen in die Kursteilnehmer
- Sprachkompetenz (vgl. Abschnitt „Sprache des Tanzlehrperson“)
- gute körperliche und psychische Verfassung
- gepflegte Erscheinung:
  - Kleidung auf Teilnehmergruppe abstimmen
  - Kleidung sollte Bewegung unterstützen, nicht verdecken
- Körperhygiene
- Pünktlichkeit
- Zeit für die Anliegen und Fragen der Teilnehmer

In der Mehrzahl der Fälle dürfte jedoch die Tanzlehrperson folgende Rollen nicht übernehmen können, die ev. von einzelnen Teilnehmern erwartet werden:

- Freund der Teilnehmer
- Helfer für alle Lebenslagen
- Therapeut
- Partnervermittler

Auf der anderen Seite übernehmen auch die Teilnehmer ganz bestimmte Rollen, z.B. diejenige des Strebers, des Clowns, des Angebers u.ä. Und da der Tanzschulbetrieb dem schulischen Unterricht ähnelt, dürften diese Rollen sehr stark mit Erfahrungen aus der eigenen Schul- und Ausbildungszeit gespickt sein. Die Tanzlehrperson muss sich deshalb vorsehen, dass sie viele der auftretenden Verhaltensweisen, die störend wirken, nicht persönlich nimmt. Oft stammen sie aus einem ganz anderen Zusammenhang. Dies wirkt auf die Tanzlehrperson entlastend, wenngleich damit das Problem nicht gelöst ist. Vgl. dazu das Kapitel „schwierige Teilnehmer“.

## 1.6 Gefühle

Gerade im Tanzunterricht spielt der Umgang mit Gefühlen eine zentrale Rolle und ist wohl ähnlich wichtig wie der intellektuelle Unterricht. Im engen Kontakt mit Partnern, wie er beim Tanzen zwangsläufig auftritt, werden ganz ursprüngliche und intensive Gefühle geweckt wie z.B. Sympathie und Antipathie, Freude und Angst, Begeisterung und Enttäuschung, ganz abgesehen davon, dass alle in einer ganz bestimmten Gefühlslage aus dem Berufs- und Privatleben die Tanzschule betreten wird. Diese Gefühle können wohl zurückgehalten oder sogar unterdrückt werden, doch kommen sie z.B. durch körperliche Reaktionen oder in bestimmten Bewegungen dennoch zum Vorschein.

Auch auf der Seite der Tanzlehrperson wirken solche Gefühlsregungen, die noch ergänzt werden durch Ängste in Bezug auf seinen Lehrauftrag. Insbesondere Leute mit wenig Lehrerfahrung haben oft Angst, vor eine grössere Gruppe zu treten, den Erwartungen der Teilnehmer nicht gerecht zu werden, die Ziele nicht zu erreichen oder im Vergleich zu Kollegen schlecht abzuschneiden.

Folgende Tipps können Angst reduzierend wirken:

- die Gefühle als wichtigen Teil des Menschen akzeptieren
- Lampenfieber gehört dazu und steigert oft die Leistungsfähigkeit
- seine eigenen Gefühle vor / bei Kursbeginn formulieren
- Entspannungsübungen (Atemtechnik, mentales und autogenes Training)
- gute Kursvorbereitung

Interessant ist im Zusammenhang mit Gefühlen auch die Tatsache, dass frühere Erfahrungen mit ähnlichen Situationen aktualisiert werden. In unserem Zusammenhang sind es meist Erfahrungen im Schul- oder Ausbildungsbereich, die unbewusst wieder auftreten. Es sind z.B. Minderwertigkeitsgefühle (Ängste vor einem allgemeinen Versagen), Angst vor Blamagen gegenüber der Tanzlehrperson, den andern Teilnehmer oder dem jeweiligen Partner. Dies führt z.B. dazu, dass Leute am Anfang kaum etwas zu sagen wagen, sich den Wänden entlang aufhalten oder die Situation mit Witzen, Sprüchen, Kichern und Ähnlichem zu überbrücken versuchen. Die Tanzlehrperson wird demzufolge in der mächtigen Rolle der Lehrperson wiedererkannt, die kontrolliert, korrigiert und vor allem beurteilt. Die Beziehungsmuster sind dann unbewusst die gleichen wie damals. In der Lerngruppe empfinden die Teilnehmer ähnliche Gefühle wie seinerzeit in der Familie zu den Geschwistern oder in der Schule zu ihren Kameraden.

Aus diesem Grund sind folgende Punkte so bedeutsam:

- ansprechende, einladende Raumgestaltung
- Kursanfang in einer möglichst ruhigen und entspannten Situation
- freundliches, wertschätzendes, einfühlsames Verhalten der Tanzlehrperson.

## 1.7 Sprache der Tanzlehrperson

Obwohl im Tanzunterricht das Tun zentral ist, spielt die Sprache trotzdem eine wichtige Rolle. Wenn man nämlich nicht weiss, worauf man achten soll, dann nützen auch noch so gute Vorbildhandlungen wenig. Die Sprache hat im Tanzunterricht die Aufgabe, die Blicke der Teilnehmer auf bestimmte Dinge zu richten (Fusspositionen, Richtung im Raum und zum Partner etc.). Dadurch ist es allen möglich, in beschränkter Form das eigene Tun anhand des Wissens und auch im Vergleich zur Tanzlehrperson zu überprüfen.

Bei den Lernarten wurde darauf hingewiesen, dass Leute auf ganz unterschiedliche Weise lernen. Wenn wir also neben den Augen auch noch Informationen über andere Kanäle, also z.B. übers Gehör eingeben können (sprachlich vermittelte Informationen), dann ist die Chance grösser, dass der geplante Lernprozess auch wirklich stattfindet. Dies lässt sich experimentell leicht nachweisen, wenn man einmal ganz ohne Sprache die Teilnehmer zum Nachmachen von Handlungen auffordert. Einige werden das Ziel trotzdem erreichen, andere hingegen werden erst mit den sprachlichen Kommentaren erfolgreich kopieren können. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass in unserer Kultur die Sprache grundsätzlich eine wichtige Rolle beim Lernen einnimmt, und viele fast nur noch so zu lernen imstande sind.

Schliesslich wird die Sprache auch wichtig bei der Korrektur von Fehlformen. Selten werden nämlich die Teilnehmer exakt das nachmachen, was die Tanzlehrperson vorgezeigt hat und nun erwartet. Um solche Unterschiede oder Differenzen herauszuarbeiten, kann man entweder die „Fehler“ der Teilnehmer übertrieben darstellen oder sie verbal erklären und berichtigen. Häufig werden beide Formen kombiniert angewandt.

Eine lernwirksame Sprache ist grundsätzlich gekennzeichnet durch eine Anpassung an die intellektuellen Fähigkeiten und allgemein formuliert durch:

- wenige Fremdwörter
- kurze, klare und verständliche Sätze
- einfache Grammatik (wenig Nebensätze)
- passende Bilder und stimmige Vergleiche mit Alltagserfahrungen
- sparsame Verwendung von Fachausdrücken, die erklärt werden müssen

Dies bedingt bei der Tanzlehrperson:

- deutliche Aussprache
- stimmliche Variation (Akzentuierung wesentlicher Dinge)
- Anpassung der Lautstärke an die Gruppengrösse und die Raumverhältnisse
- abwechslungsreichen Sprechrhythmus
- den roten Faden nicht zu verlieren
- nicht zu viel zu sprechen
- die Informationen zu dosieren (nicht zu viel auf einmal)

## 2 Führungsstile

### Ziele:

- Sie verstehen die verschiedenen Dimensionen des Führungsverhaltens.
- Sie verhalten sich wertschätzend, mit Achtung und Respekt gegenüber anderen Menschen, wirken echt in ihrem Verhalten und können sich in andere einfühlen.
- Sie wissen, wie sie sich lernfördernd verhalten sollen, ohne zu stark zu lenken.

### 2.1 Einführung

„Eine wichtige Aufgabe der Pädagogischen Psychologie besteht darin, die vielfältigen Verhaltensweisen, die Lehrer in Tausenden von Schulklassen tagtäglich und jahraus jahrein an den Tag legen, etwas genauer zu betrachten. In einem ersten Schritt beobachtet man das Verhalten von Lehrern in ihrer Klasse und hält es fest, und in einem zweiten Schritt kann man versuchen, es zu beschreiben und zu systematisieren. Dazu entwickelt man ein Kategoriensystem, mit dessen Hilfe die verschiedenartigen Verhaltensweisen zusammengefasst und geordnet werden können. Die Aufgabe der Beschreibung des Lehrerverhaltens stellt sich der Pädagogischen Psychologie nicht nur deshalb, weil diese sich definitionsgemäss mit all jenen Erscheinungsweisen zu befassen hat, die im Feld von Erziehung und Unterricht liegen. Vor allem hofft man auch, bei der Analyse der Verhaltensweisen verschiedener Lehrer auf jene Verhaltensweisen zu stossen, die Lehrer erfolgreich anwenden, wenn sie bei ihren Schülern bestimmte Ziele – sei es im sozialen oder im Lernbereich – erreichen wollen. Kaum ein Lehrer verhält sich genauso wie ein anderer; beinahe jeder wendet eine andere Methode an, Konflikte zu lösen, Disziplinschwierigkeiten zu umgehen oder sie zu meistern, die verschiedenen Stoffgebiete darzulegen, zu veranschaulichen und Wissen abzufragen. Unter der Vielzahl von sich verschieden verhaltenden Lehrern befinden sich auch die besonders erfolgreichen. Bei diesen Lehrern jene Verhaltensweisen zu entdecken, die ihnen Erfolg bringen, halten viele Forscher für ein lohnenswertes Vorgehen ...

Eine wissenschaftlich befriedigende Auseinandersetzung mit Verhaltensmustern von Lehrern im Klassenzimmer ist aber nicht einfach. Jeder, der sich das Geschehen während einer Unterrichtsstunde einmal angeschaut hat, weiss um die Schwierigkeit, die vielfältigen Vorgänge zu benennen und zu erfassen. Der Blick eines Lehrers kann mitunter mehr sagen als viele Worte. Die Strafpredigt des einen Lehrers kann einen ganz anderen Stellenwert besitzen als die eines anderen. Trotzdem wird man versuchen müssen, die einzelnen Verhaltensweisen durch angemessene Definition in den Griff zu bekommen und durch genaue Analysen ihres Auftretens ein Beschreibungs- und Ordnungssystem zu erhalten.“ (Weinert 1974, S. 503 f.) Die ersten experimentellen Untersuchungen auf dem Gebiet der Erziehungsstil-/ Führungsstil-Forschung stammen von Lewin, Lippitt und White, die in den Jahren 1937 / 1940 in den USA mit 10- und 11-jährigen Kindern verschiedene Stile ausprobierten und die Auswirkungen analysierten. Im deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten des Hamburger Ehepaars Reinhard und Annemarie Tausch bedeutsam geworden. In vielen Beobachtungen von Unterrichtssituationen (Realsituationen) haben sie die verschiedenen Dimensionen des Lehrerverhaltens erarbeitet und damit die Studien von Lewin, Lippitt und White weitergeführt, modifiziert und differenziert.



## 2.2 Typologische Konzepte

### 2.2.1 Zur Typologie von Kurt Lewin

Kriterien	Autoritärer Stil	Demokratischer Stil	Laisser-faire-Stil
<b>vorherrschende Entscheidungsstruktur</b>	Alle Regeln werden durch den Gruppenleiter bestimmt.	Alle Regeln sind Gegenstand der Gruppendiskussion. Dieser Prozess wird durch den Gruppenleiter unterstützt.	Es besteht völlige Freiheit für Gruppen- oder Einzelentscheidungen, ohne dass der Gruppenleiter daran teilnimmt.
<b>Planungshorizont</b>	Techniken und Verhaltensschritte werden schrittweise nacheinander befohlen, so dass die in der Zukunft liegenden Schritte bis zu einem grossen Ausmass unbekannt sind.	Die Arbeit wird durch die erste Gruppendiskussion festgelegt. Allgemeine Schritte zur Erreichung des Gruppenziels werden entworfen. Der Gruppenleiter schlägt nötigenfalls alternative Verfahren vor, aus denen ausgewählt werden kann.	Der Gruppenleiter stellt verschiedene Materialien zur Verfügung und erklärt, dass er nur dann Auskunft gibt, wenn er gefragt wird. Er nimmt an der Arbeits-Besprechung in keiner anderen Form teil.
<b>Aufgabenverteilung</b>	Der Leiter diktiert üblicherweise die besonderen Arbeitsaufgaben und die Arbeitskameraden jedes Gruppenmitglieds.	Die Gruppenmitglieder können frei wählen, mit wem sie arbeiten wollen und die Aufgabenverteilung wird der Gruppe überlassen.	Der Gruppenleiter nimmt an der Aufgabenverteilung überhaupt nicht teil.
<b>Die vom Gruppenleiter verwendeten Verstärkertechniken</b>	Bei Lob und Kritik von Arbeiten der Gruppenmitglieder handelt der Leiter „persönlich“, aber er hält sich frei von aktiver Gruppenteilnahme, ausg. er demonstriert etwas. Er wirkt eher unfreundlich und unpersönlich.	Bei Lob und Kritik ist der Gruppenleiter „objektiv“ oder tatsachenorientiert, und er versucht, ein möglichst vollwertiges Gruppenmitglied zu sein, ohne aber zu viel von der Arbeit selbst zu machen. Er unterstützt, baut auf, ermutigt, ...	Es gibt nur sehr selten Kommentare über die Arbeiten der Gruppenmitglieder, ausg. er wird darum gefragt. Er versucht nicht, am Lauf der Dinge teilzunehmen oder diesen zu unterbrechen.

Tabellen S. 43 und 44 nach Novak 1978

## 2.2.2 Auswirkungen der 3 Führungsstile von Lewin

Kurt Lewin und seine Mitarbeiter beobachteten interessante, überzufällige Zusammenhänge zwischen dem Verhalten des Gruppenleiters und dem Verhalten der Kinder:

Verhaltenskriterium	Merkmale beim autokratischen Stil	Merkmale beim demokratischen Stil	Merkmale beim Laisser-faire-Stil
<b>Atmosphäre</b>	lustlos, unzufrieden, Wunsch nach Ende	Zufriedenheit, Arbeitsfreude	Unzufriedenheit wegen geringer Arbeitsfortschritte
<b>Verhalten der Kinder allgemein</b>	gleichförmig und einheitlich, schwunglos	spontan, aktiv, grosse individuelle Vielfalt	wechselhaft, Vielfalt, aber nicht konstruktiv
<b>Sprachliches Verhalten</b>	Befehlston, überwiegend ich-bezogen, häufig „ich“, „mein“, statt „wir“, „unser“, wenig Diskussionen	Gruppenbezogene Kommunikationen, zahlreiche Diskussionen mit guten Ergebnissen	viele Wünsche und Vorschläge; nutzlose Diskussionen
<b>Beziehung zur Arbeit</b>	passiv ausführend, als Muss empfunden, individuelles Besitzstreben beim Verteilen von Material	viele Vorschläge, Verbindung von Fantasie und Aktivität eifrige Beteiligung	viele Vorschläge, aber wenig realisiert
<b>Beziehungen untereinander</b>	gespannt, reizbar, beherrschend, wenig Zusammengehörigkeitsgefühl, ausg. bei einzelnen aggressiven Akten gegenüber dem Leiter; oft Südenböcke und Aussen-seiter, Kommunikation auf den Leiter ausgerichtet	sachbezogen, partnerschaftlich, freundlich, gutes Zusammengehörigkeitsgefühl, stabile Untergruppen, keine Südenböcke, kaum Aussenseiter, Kommunikation auf die Gruppenmitglieder gerichtet	wechselhaft, gereizt, wenig Zusammengehörigkeit, Wunsch nach Anerkennung
<b>Beziehungen zum Gruppenleiter</b>	teils unterwürfig, teils rebellisch	freundlich, vertrauensvoll, unbefangen, zahlreiche Gespräche über persönliche Interessen	wird öfter um Rat gefragt als in anderen Gruppen, seine Passivität wird überwiegend abgelehnt
<b>Gruppenaktionen</b>	wenig	oft und mit guten Ergebnissen	viele Ansätze, aber ohne Ergebnis
<b>Verhalten in besonderen Fällen:</b>			
• beim Zuspätkommen des Leiters	kein Arbeitsanfang	Gruppe fängt selber an	planlose Aktivität
• bei zeitweiliger Abwesenheit des Leiters	meist starkes Abfallen der Aktivität ein Kind übernimmt gelegentlich L-Rolle	kaum Abfall der Aktivität	oft Anstieg der Aktivität, ein Kind übernimmt die Führung
• beim Auftreten von Schwierigkeiten	mutlos, Hilfesuche beim Erwachsenen	verstärkte eigene Anstrengungen	Ratlosigkeit, ziellose Bemühungen
<b>Leistungen</b>	hoch	hoch	gering

### 2.2.3 Kritik an Lewin

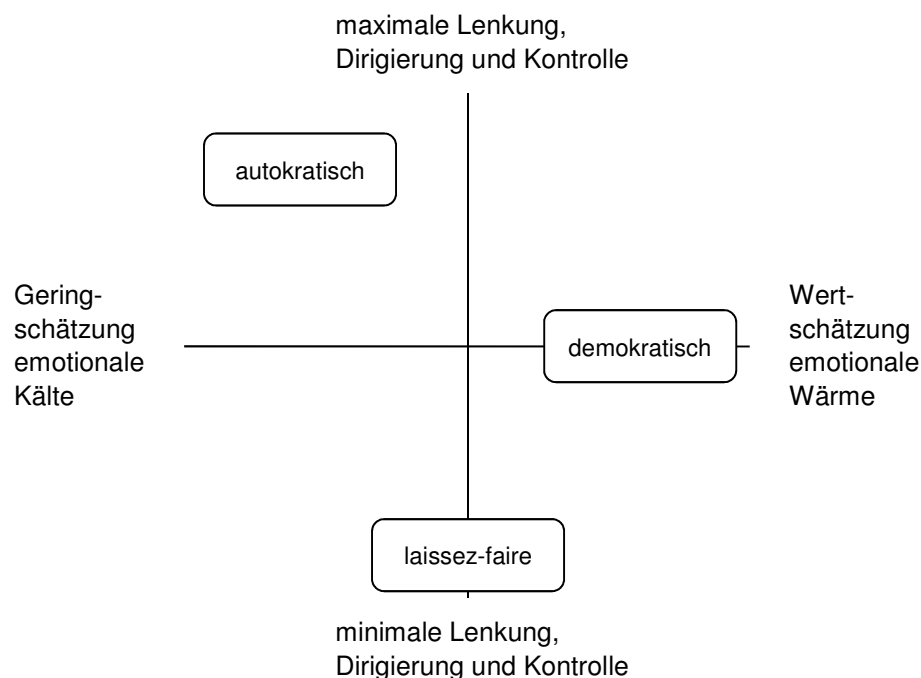
1. Eine eindeutige Zuordnung des beobachtbaren Verhaltens zu den 3 Typen ist kaum möglich.
2. Die Bezeichnungen sind mit politisch-weltanschaulichen Wertungen verknüpft.
3. Es ist möglich, dass ein und dieselbe Person mehrere verschiedene Stile über einen bestimmten Zeitraum hinweg realisiert (z.B. am Anfang sehr demokratisches, dann laissez-faire und schliesslich autoritäres Verhalten).
4. Es sind extreme Ausprägungen, die keine differenzierte Erfassung ermöglichen.
5. Die Rahmenbedingungen (z.B. elterlicher Führungsstil) werden bei den Untersuchungen ebenso wenig berücksichtigt wie situative Faktoren.
6. Die Versuchsgruppen umfassten lediglich je ca. 5 Kinder, so dass eine Übertragung auf die Schulsituation problematisch erscheint.

## 2.3 Das Dimensionenkonzept von Tausch / Tausch

### 2.3.1 Die Entwicklung des Dimensionenkonzepts

Verallgemeinert wurden fünf Dimensionen in 3 Stufen entwickelt:

1. Einzelne Verhaltensweisen des Lehrers werden bezüglich Auswirkungen aufs Schülerverhalten untersucht. Beispiel: Häufigkeit von Lehrerfragen auf die Leistung der Schüler  
VERHALTENSMERKMALE
2. Mehrere ähnliche Verhaltensweisen (zusammengefasste Einzelmerkmale) werden bezügl. Auswirkungen aufs Schülerverhalten untersucht. Beispiel: Lenkung (häufige Befehle, detaillierte Anweisungen, gängelnde Fragen, einengende Verbote ...) auf die Leistung der Schüler  
DIMENSION LENKUNG
3. Das Zusammenwirken mehrerer Dimensionen wird bezüglich Auswirkungen aufs Schülerverhalten untersucht. Beispiel: Lenkung und Wärme / Kälte (= 2 Dimensionen)  
DIMENSIONEN



## 2.3.2 Die 5 Dimensionen nach Tausch / Tausch

### 2.3.2.1 Achtung – Wärme – Rücksichtnahme von Person zu Person

Missachtung – Kälte – Härte	Achtung – Wärme – Rücksichtnahme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• den anderen geringachten, ihn teilnahmslos behandeln</li> <li>• ihn abwerten, ihn abweisen, ihn ablehnen, ihn missbrauchen</li> <li>• mit ihm unfreundlich, herzlos umgehen, mit ihm unnachichtig sein, ihn demütigen</li> <li>• ihn grob, verächtlich, lieblos behandeln</li> <li>• ihn entmutigen, ihn missgünstig behandeln</li> <li>• ihm misstrauen</li> <li>• ihn fallenlassen, ihn kaltstellen, ihm Angst einjagen, ihm drohen, ihn strafen, ihn verletzen</li> <li>• ihm gegenüber distanziert, verschlossen bleiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den andern wertschätzen, an ihm Anteil nehmen</li> <li>• ihm Geltung schenken, ihn anerkennen, ihn willkommen heissen, ihm zugeneigt sein</li> <li>• mit ihm freundlich, herzlich umgehen, mit ihm nachsichtig sein</li> <li>• ihn rücksichtsvoll, zärtlich, liebevoll behandeln</li> <li>• ihn ermutigen, ihn wohlwollend behandeln</li> <li>• ihm vertrauen</li> <li>• zu ihm halten, ihm beistehen, ihn beschützen, ihn umsorgen, ihm helfen, ihn trösten</li> <li>• sich ihm gegenüber öffnen, ihm nahe sein</li> </ul>

#### Missachtung – Kälte – Härte

#### Achtung – Wärme – Rücksichtnahme

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### 2.3.2.2 Einfühlen – Verstehen

Kein einführendes Verstehen	Vollständig einführendes Verstehen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Person geht auf die Äusserungen des andern nicht ein</li> <li>• sie geht nicht auf die vom anderen ausgedrückten oder hinter seinem Verhalten stehenden gefühlsmässigen Erlebnisinhalte ein</li> <li>• sie versteht den anderen deutlich anders, als dieser sich selbst sieht</li> <li>• sie zeigt nicht einmal, dass ihr die vom anderen offen ausgedrückten Oberflächengefühle bewusst sind</li> <li>• sie ist entfernt von dem, was der andere fühlt, denkt und sagt</li> <li>• sie bemüht sich nicht, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Person erfasst vollständig die vom anderen geäusserten gefühlsmässigen Erlebnisinhalte und gefühlten Bedeutungen</li> <li>• sie wird gewahr, was die Äusserungen oder das Verhalten für das Selbst des andern bedeuten</li> <li>• sie versteht den andern so, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht</li> <li>• sie teilt dem andern das mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat</li> <li>• sie hilft dem anderen, die von ihm gefühlte Bedeutung dessen zu sehen, was er geäussert hat</li> <li>• sie zeigt in ihren Äusserungen und Verhalten das Ausmass an, inwieweit sie die Welt des anderen mit seinen Augen sieht</li> </ul>

**kein Verstehen**

**vollständiges Verstehen**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### 2.3.2.3 Echtheit einer Person

Fassadenhaftigkeit – Nichtübereinstimmung – Unechtheit	Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Person sagt Gegensätzliches zu dem, was sie denkt und fühlt</li> <li>• sie gibt sich anderes, als sie wirklich ist</li> <li>• sie verhält sich gekünstelt, mechanisch, spielt eine Rolle</li> <li>• sie gibt sich amtlich, professionell, routinemässig</li> <li>• sie lebt hinter einer Fassade, hinter einem Panzer</li> <li>• sie zeigt häufig stereotypes Verhalten in Gesten und Worten</li> <li>• ihr ist nicht vertraut, was in ihr vorgeht</li> <li>• sie täuscht andere und will sie manipulieren, sie heuchelt</li> <li>• sie ist unehrlich sich selbst gegenüber, macht sich etwas vor, vermeidet sie selbst zu sein</li> <li>• sie ist undurchsichtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Person sagt, was sie denkt und fühlt</li> <li>• sie gibt sich so, wie sie wirklich ist.</li> <li>• sie verhält sich ungekünstelt, natürlich, spielt keine Rolle</li> <li>• sie ist ohne professionelle, routinemässiges Gebrauche</li> <li>• sie ist sie selbst, sie lebt ohne Fassade und Panzer</li> <li>• sie verhält sich in individueller, origineller, vielfältiger Weise</li> <li>• sie ist vertraut mit dem, was in ihr vorgeht</li> <li>• sie ist aufrichtig und heuchelt nicht</li> <li>• sie ist ehrlich sich selber gegenüber, macht sich nichts vor, ist bereit, das zu sein, was sie ist</li> <li>• sie ist durchsichtig</li> </ul>

**Fassadenhaftigkeit**

**Echtheit**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### 2.3.2.4 Lernförderung, Anregung, Impulse

keine fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten	viele fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dem andern keine Angebote machen, ihm keine Anregungen geben, keine Alternativen vorschlagen, ihm keine informierenden Hinweise geben</li> <li>• für den andern keine Materialien und menschlichen Hilfsquellen ausfindig machen, sich für ihn nicht einsetzen, sich für ihn nicht verfügbar halten</li> <li>• dem andern keine Rückmeldungen geben, ihm keine klärenden Konfrontationen ermöglichen, mit ihm keine Vereinbarungen, Absprachen, Regelungen treffen</li> <li>• mit dem andern nicht mitlernen, mit ihm keine fördernde Lernumwelt schaffen, mit ihm keine gemeinsamen Aktivitäten ausüben, mit ihm keine erleben-aktivierenden gemeinsame Ereignisse suchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dem andern Angebote machen, ihm Anregungen geben, ihm Alternativen vorschlagen, ihm informierende Hinweise geben</li> <li>• für den andern Materialien (z.B. verständliche Texte) und menschliche Hilfsquellen (z.B. Tutores) ausfindig machen, sich für ihn verfügbar halten (z.B. für Gespräche)</li> <li>• dem andern Rückmeldungen geben, ihm klärende Konfrontationen ermöglichen, mit ihm Vereinbarungen, Absprachen, Regelungen treffen</li> <li>• mit dem andern mitlernen, eine gemeinsame förderliche Lernumwelt schaffen, mit ihm gemeinsame gefühlsmässig bereichernde Erlebnisse haben</li> </ul>

**keine fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten**

**viele fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### 2.3.2.5 Dirigierung – Lenkung

keine Dirigierung – Lenkung	starke Dirigierung – Lenkung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dem anderen Selbstbestimmung und persönliche Freiheit gewähren</li> <li>• dem anderen nicht befehlen – anordnen, ihn nicht kontrollieren, ihm nicht vorschreiben oder verbieten</li> <li>• ihn nicht belehren, nicht interpretieren, nicht manipulieren, nicht überreden, nicht ermahnen</li> <li>• ihn nicht ausfragen, nicht überprüfen</li> <li>• ihn nicht unterbrechen, nicht ausschliessen</li> <li>• nur auf Wunsch des anderen selbst länger reden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den anderen in seinem Verhalten und Denken bis in Einzelheiten hinein lenken, entsprechend den eigenen Vorstellungen</li> <li>• dem anderen befehlen – anordnen, ihn kontrollieren, ihm vorschreiben, ihm verbieten</li> <li>• ihn belehren, ihn interpretieren, ihn manipulieren, ihn überreden, ihn ermahnen</li> <li>• ihn ausfragen, ihn überprüfen</li> <li>• ihn unterbrechen, ihn ausschliessen</li> <li>• ohne von dem anderen gebeten worden zu sein, selbst viel reden (Monologe)</li> </ul>

**keine Dirigierung – Lenkung**

**starke Dirigierung – Lenkung**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



### 2.3.3 Auswirkungen der Lenkungsdimension

Die Auswirkungen von starker sowie von geringer Dirigierung / Lenkung einer Person auf den andern zeigt die folgende Übersicht des Ehepaars Tausch:

Auswirkungen von keiner oder geringer Dirigierung / Lenkung auf den anderen	Auswirkungen von starker Dirigierung / Lenkung auf den anderen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• der andere ist frei in seinem Handeln, er erfährt sich selbst, er ist selbstbestimmt, selbständig</li> <li>• er kann sich spontan verhalten, er zeigt Initiativen</li> <li>• er lernt den sozial-verantwortlichen Gebrauch von Freiheit</li> <li>• er ist selbstverantwortlich</li> <li>• er lernt weitgehend selbstbestimmt</li> <li>• er ist kreativ und originell</li> <li>• er bildet selbständige Werte aufgrund von Erfahrungen</li> <li>• er ist selbstdiszipliniert</li> <li>• er lernt wenig dirigierend-lenkend mit anderen umzugehen, er ist eher gewährend und ermöglicht Selbstbestimmung</li> <li>• er lernt, gut mit sich selbst, seiner eigenen Person umzugehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• der andere ist unfrei in seinem handeln, er ist fremdbestimmt, er ist unselbständig</li> <li>• er kann sich nur reaktiv verhalten oder passiv</li> <li>• er lernt keinen sozial-verantwortlichen Gebrauch von Freiheit</li> <li>• er ist nicht selbstverantwortlich</li> <li>• er lernt weitgehend fremdbestimmt</li> <li>• er ist kaum kreativ und originell, eher konformistisch</li> <li>• er übernimmt Werte anderer</li> <li>• er ist fremddiszipliniert</li> <li>• er lernt dirigierend-lenkend mit anderen umzugehen, er ist eher einschränkend und ermöglicht wenig Selbstbestimmung</li> <li>• er lernt, wenig hilfreich mit sich selbst, mit seiner eigenen Person umzugehen</li> </ul>

(aus Tausch 1977, S. 336)

### 2.3.4 Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Die vielen empirischen Untersuchungen des Ehepaars Tausch in der Schulpraxis (vgl. Tausch 1978, S. 103 ff.) haben gezeigt, dass positive Werte in den 5 Dimensionen folgende Schüler-Verhaltensweisen auslösen:

#### LERNBEREICH

- qualitativ bessere Lernergebnisse
- mehr Schülerbeiträge
- grösseres Interesse an Inhalten
- sachbezogenerere Gespräche
- selbständigeres Denken und Handeln
- mehr Schülerfragen

#### VERHALTENSBEREICH

- mehr Spontaneität
- grösseres Engagement
- offenerere Gefühlsäusserungen
- grössere Selbständigkeit

Wenn man Mündigkeit etwa durch Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu umschreiben versucht, so wird deutlich, dass günstiges Erziehverhalten in den 5 Dimensionen wesentlich dazu beiträgt, die Erziehungsziele im täglichen Handeln zu konkretisieren.

Geht man weiter davon aus, dass günstiges Erziehverhalten modellhaft wirkt (Lehrer als Modellperson), dann dürften auch im sozialen Bereich positive Resultate erwartet werden. Auf die Wirkung seines Verhaltens muss deshalb jeder Lehrer ein Leben lang seine Aufmerksamkeit richten. Genaues Beobachten des Schülerverhaltens oder neutrale Beobachterpersonen geben ihm dazu wertvolle Rückmeldungen.



1. a) Schätzen Sie Lehrer, die Sie selbst erlebt haben, in den 5 Dimensionen ein!  
b) Was haben Sie bei den verschiedenen Lehrern gelernt / nicht gelernt?  
c) Welche gefühlsmässigen Erinnerungen haben Sie an die verschiedenen Lehrer?
2. a) Schätzen Sie sich – bezogen auf Ihre Unterrichtspraxis als Lehrer – selbst ein!  
b) Wenn Sie offene und ehrliche Meinungen akzeptieren können, dann vergleichen Sie Ihre Werte mit Freunden, dem Praxislehrer und diskutieren Sie allfällige Unterschiede!

### 2.3.5 Langfristige Auswirkungen von Führungsstilen

Alle Zusammenhänge zwischen Führungsstilen in der Erziehung und dem Verhalten Erwachsener basieren letztlich auf interpolierten Vermutungen, da bislang empirische Untersuchungen zu den Langzeitwirkungen der verschiedenen Führungsstile fehlen. Die vermuteten Zusammenhänge mögen zwar einleuchtend und plausibel erscheinen, dürfen jedoch ohne ausreichende Belege nicht in ein lineares Kausalitätsverhältnis gebracht werden. Zudem bleibt stets zu berücksichtigen, dass ein Schüler im Laufe der Schulzeit wechselnden Führungsstilen der verschiedenen Lehrer unterworfen ist, so dass es auch von da her schwierig, ja unmöglich sein dürfte, in grossangelegten Feldstudien gesicherte Zusammenhänge auszuweisen. Wenn man jedoch – wie dies Tausch macht – die verschiedenen Dimensionen des Erziehverhaltens mit den Bildungs- und Erziehungsabsichten einer demokratischen Gesellschaft vergleicht, scheint es auf der Hand zu liegen, dass selbst ein psychologischer Laie förderliche von wenig förderlichen Verhaltensweisen unterscheiden kann. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse erweisen sich jedoch bei genauerer Hinsicht als recht banal:

Die Einsicht, dass verständiges, echtes, einfühlsames, förderndes, Wärme ausstrahlendes Erziehverhalten zu einem optimalen Erziehungsklima führen dürfte, sind heutzutage wohl weitherum bekannt; und dennoch reicht die Einsicht häufig nicht aus, um sich in entsprechendem Verhalten zu manifestieren. Es stellt sich damit die Frage, wie Erzieher entsprechendes Handeln lernen und realisieren können. Die Gruppendynamik (mit Rollenspielen, Selbsterfahrung u.ä.) galt lange Zeit als aussichtsreiche Richtung, um eine Antwort auf diese Frage geben zu können. Eine Wunderlösung ist allerdings zurzeit (noch) nicht in Sicht.

### 2.3.6 Kritik an der Führungsstil-Forschung

- Abhängigkeit vom Alter wenig untersucht
- Individuelle Eigenarten wenig untersucht
- Verschiedene Faktoren wie Fächer, Lernziele, -inhalte etc. bleiben weitgehend unberücksichtigt
- Die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen (wie häuslicher Führungsstil) bleiben weitgehend ausgeklammert
- Kritik an den Forschungsmethoden (Faktorenanalyse)
- Orientierung an älteren, inzwischen überholten Kommunikationsmodellen (mit Subjekt-Objekt-Trennung statt Interpunktionsmodell): Interaktionen müssten vielmehr unter dem Aspekt der Wechselwirkung betrachtet werden (Subjekt-Subjekt-Beziehung)

## 2.4 Literatur

Lukesch H., Erziehungsstile, Stuttgart 1975  
Novak F., u.a., Pädagogik 2, München 1978  
Tausch A./ Tausch R., Erziehungspsychologie, Göttingen 1973 / 77  
Weber E., Erziehungsstile, Donauwörth 1974<sup>8</sup>

## 3 Kommunikation

### 3.1 Zielsetzung

#### Ziele:

- Sie erkennen die Bedeutung von Kommunikation als soziales Grundgeschehen, mithin auch als Grundlage für pädagogisch-psychologische Prozesse.
- Sie können Kommunikation anhand von Modellen analysieren und hilfreiche Schlüsse daraus ziehen.
- Sie analysieren ihre eigenen Kommunikationsmuster und reflektieren diese.
- Sie verstehen Kommunikation als vieldeutiges Geschehen, das verbindet und trennt, das Verständigung ermöglicht und Anlass zu Missverständnissen gibt, mit dem Macht ausgeübt und Ohnmacht aufgelöst werden kann.
- Sie erkennen die Bedeutung der Sprache und nichtsprachlicher Mittel als Medien der Kommunikation.
- Sie können mit Leuten gut kommunizieren.

Kommunikation (Mitteilung, Unterredung) ist das soziale Grundgeschehen. Sprachlich und nichtsprachlich teilen wir uns den Anderen mit und empfangen ihre Mitteilung. Dieser soziale Prozess findet mit einem Medium statt, er ermöglicht Menschwerdung und kulturelle Entwicklung. Interaktion (lat. inter: zwischen, unter; actio: Ausführung, Handlung) bedeutet wechselseitig beeinflusstes Denken, Fühlen und Handeln zwischen mindestens zwei Personen. Kommunizieren gehört zu den Grundfertigkeiten der Lehrpersonen. Diese Fertigkeit kann durch Training, Übung und Reflexion entwickelt und verbessert werden.

Der Mensch als soziales Wesen ist auf Kommunikation angewiesen. Immer wieder treten Leute mit andern in Kontakt, sei dies über Sprache (verbale Kommunikation) oder über Mimik und Gestik (nonverbale Kommunikation); ja selbst Schweigen bedeutet in der Kommunikation etwas (z.B. ich bin müde, ich möchte nichts mit dir zu tun haben und Ähnliches). Beispiele nonverbaler Kommunikation:

- Gestik (mit Händen und Füßen sprechen)
- Mimik (strahlen wie ein Maikäfer)
- Tonfall (Ironie)

Im Normalfall wird die verbale Kommunikation durch die nonverbale unterstützt, dann sind die Mitteilungen ziemlich eindeutig; schwieriger wird es, wenn man verbal etwas anderes ausdrückt als nonverbal. Für den Empfänger ist es nun schwierig, diese widersprüchlichen Botschaften richtig zu entschlüsseln. Gilt das Gesagte (Freude) oder der Tonfall (gequält)? In den meisten Fällen trauen wir eher den nonverbalen Botschaften, da diese sich der Verstandeskontrolle entziehen und deshalb direkter und ehrlicher sind.

Kommunikation beginnt im Tanzunterricht eigentlich schon beim erstmaligen Betreten der Tanzschule, wenn sich die Leute untereinander mustern, resp. die Lehrperson begutachten. Sie werden sich interessiert mit Fragen beschäftigen wie:

- Was sind die anderen Personen für Leute?
- Entspricht die Lehrperson meiner Vorstellung?
- Passen mir die in Frage kommenden Tanzpartner?

Je nach erstem Eindruck wird die nachfolgende Kommunikation nachhaltig beeinflusst. Dies kann etwa von einer überaus positiven Einstellung auf der einen Seite bis zu grosser Skepsis auf der andern Seite reichen.

### Tipps:

- dem Anfang eines Kurses die nötige Beachtung schenken (Atmosphäre, Zeit einräumen, das Kennen lernen fördern)
- verbale mit passenden nonverbalen Botschaften unterstützen
- nach einem langen Arbeitstag der Teilnehmenden nie zu lange sprechen, weil die Konzentrationsfähigkeit rasch abnimmt
- überprüfen, ob das Gesagte bei den Teilnehmenden auch so ankommt

## 3.2 Übersicht

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der zwischenmenschlichen Kommunikation dargestellt wie sie zum einen von Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson und zum anderen von Friedemann Schulz von Thun dargestellt worden sind. Beschrieben wird auch die themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn, die Persönlichkeitsentwicklung, Sachlernen und geglückte Interaktion in der Gruppe verbindet.

Obwohl die Autoren keine expliziten Annahmen zu ihrem Menschenbild machen, kann an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sie in der Tradition der Humanistischen Psychologie (Carl Rogers, Ruth Cohn, Thomas Gordon u.a.) und des Kognitivismus und Konstruktivismus Menschen nicht wie Reiz-Reaktions-Organismen (vgl. Skript „Lernpsychologie“) verstehen, sondern als aktive und konstruierende Personen. Ihr Verhalten ist grundsätzlich von innen gesteuert, nicht äussere Reizkonstellationen bedingen dieses. Es sind nicht die Umstände der Umwelt als solche, die eine direkte Wirkung auf sie ausüben, sondern ihre inneren Vorstellungen und Überlegungen (was Emotionen einschliesst!) über diese Umstände, die handlungsrelevant werden. In ihren Wahrnehmungen, Vorstellungen und Überlegungen gewichten sie diese Umstände, setzen sie miteinander in Beziehung und geben ihnen eine persönliche Bedeutung, einen Sinn. Diese gedanklichen Vorstellungen und Konstruktionen können auch als „Subjektive Theorien“ bezeichnet werden (vgl. Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988).

In diesem Sinn kann man sagen, dass die von der Humanistischen Psychologie geprägten Konzepte davon ausgehen, dass Menschen erkennende und theoriebildende Wesen sind, die sich mit der Welt und sich selber aktiv auseinander setzen und demnach nicht auf das nach aussen sichtbare Verhalten zu beschränkt sind. Dementsprechend sind sie grundsätzlich im Stand rational, reflexiv, kommunikativ und autonom zu handeln und sich dabei an Sinn und Bedeutung zu orientieren.

Für Rogers, den Begründer der Humanistischen Psychologie und der so genannten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, verfügt jedes Individuum über ein Potential, „um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern“ (Rogers 1983: Der neue Mensch, S. 66). Diese Selbstverwirklichungstendenz kann sich nach Rogers besonders gut entfalten, wenn in der therapeutischen Situation drei Bedingungen gegeben sind:

Erstens sollten Therapeuten ihren Klienten gegenüber kongruent und echt sein, zweitens sollten sie sich ihnen wertschätzend zuwenden und drittens sollten sie durch aktives Zuhören und einfühlsames Verstehen den Gefühlen und Deutungen der Klienten nachspüren. Rogers setzte sich also einer Haltung entgegen, die mit gut gemeinten Experten-Ratschlägen und Lenkungsversuchen arbeitet und setzte stattdessen auf das Vertrauen in die Selbstverwirklichung und Wachstumsfähigkeit der Person.

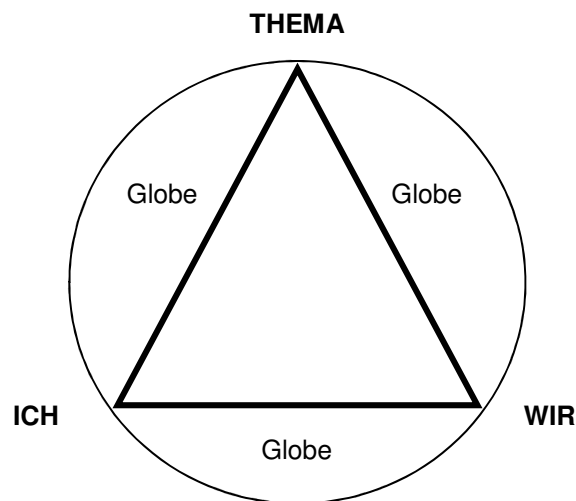
Dieses therapeutische Setting kann nicht schematisch auf die Schulwirklichkeit übertragen werden, da wir einen Bildungsauftrag haben, der inszeniert werden muss. Wir können das Prinzip Wertschätzung/Anerkennung mit dem Prinzip Aneignung / Selbsttätigkeit vernetzen. Das zweite Prinzip basiert auf dem Arbeits- und Tätigkeitsbegriff (vgl. u.a. Leontjew) und geht davon aus, dass wir uns die Gegenstände aneignen und uns durch sie vergegenständlichen (Produkte herstellen).

Bewältigen und Beherrschen einerseits und Begreifen / Verstehen und Wertschätzen / Anerkennen andererseits sind Grundmuster menschlicher Aktivität, auch des Bildungsprozesses. Ausgelotet werden dabei zwei verschiedene Dimensionen des bildungsphilosophischen Rationalitätsbegriffs: der kommunikativen und der instrumentellen Vernunft (vgl. Habermas und Horkheimer / Adorno).

Die Grundeinstellung des humanistischen Menschenbildes ist jedoch eine höchst pädagogische, die uns hilft, Schüler und ihre Wirklichkeiten ernst zu nehmen und zu verstehen. Ausserdem können wir auf Gesprächstechniken, die im personenzentrierten Ansatz angewendet werden, zurückgreifen.

### 3.3 Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion

In der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn spielt das Vertrauen in die menschliche Fähigkeit, selbstverantwortlich und eigenständig das Leben gestalten zu können, eine wichtige Rolle. Ruth Cohn sieht den Menschen als biologisch-autonomes Ich, welches in Beziehung mit sich selbst und zugleich zu anderen Menschen und der Welt steht. Aus dieser Grundannahme entwickelte sie ein dynamisches Dreieck:



Die drei Faktoren ICH (die Persönlichkeit des Einzelnen), WIR (die Gruppe) und ES (das Thema der Gruppe) beeinflussen sich gegenseitig und sind für eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit notwendig. Sie situieren sich im GLOBE, der Umgebung, bestehend aus Zeit, Ort, historischen, individuellen und teleologischen Gegebenheiten. Diese drei Komponenten in eine Balance zu bringen ist entscheidend für eine gelungene Interaktion. Es gilt also die Ansprüche einer Aufgabe bzw. eines Anliegens mit den Ansprüchen der eigenen Person und jenen der Gruppe aufeinander abzustimmen.

Für die Praxis hilfreich sind die **Grundaxiome**:

- Sei dein eigener Chairman – Nimm dein Leben selbst in die Hand, entscheide dich frei und gestalte es, wie es dir entspricht. Freie Entscheidung geschieht allerdings immer innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen, wobei eine Erweiterung dieser Grenzen möglich ist.
- Störungen haben Vorrang – Wichtig ist es, die dabei auftauchenden Störungen und Reibungspunkte zu beachten, zu thematisieren. Sie sind nicht destruktiv, sondern Signale für die Verständigung.

Ausserdem hat Ruth Cohn *Hilfsregeln* entwickelt, die bedeutsames Lernen ermöglichen können:

- Vertritt dich selbst in deinen Aussagen: Sprich per „Ich“, nicht per „Man“.
- Die persönliche Aussage hat Vorrang vor dem Fragenstellen.
- Viele Fragen sind unecht und stellen indirekte Ansprüche an die Anderen.
- Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange zurück, bis es dir möglich ist, deine eigene Reaktion auszudrücken.
- Immer nur ein Mitglied hat das Wort. Die Gruppe hört zu, bis der Betreffende gesprochen hat.
- Körpersignale haben grosse Bedeutung und sollten beachtet werden.

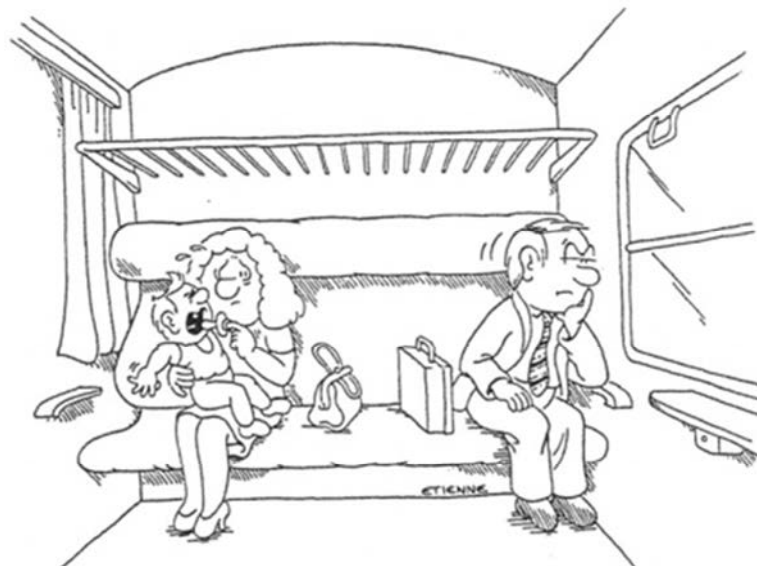
Pädagogische Arbeit ist für Ruth Cohn die Umkehrung von Therapie. Sie ist die Kunst, Therapie antizipierend zu ersetzen. Womit noch einmal festgehalten wird, dass pädagogische Arbeit in der Schule keine Therapie ist. Cohns Methode ist eine Synthese von Persönlichkeitsentwicklung und Sachlernen, ein methodisch-didaktischer Ansatz, der lebendiges Lernen in Gruppen ermöglichen soll. Er verbindet Elemente der Tiefenpsychologie und der Gruppendynamik mit Erkenntnissen der Lernpsychologie und Pädagogik.

### 3.4 Kommunikationstheorie von Watzlawick et al.

#### 3.4.1 Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren

In Gegenwart anderer Menschen gibt es die Freiheit, auf Kommunikation zu verzichten, nicht. Wer redet, teilt etwas mit, wer schweigt ebenfalls. Verhalten hat kein Gegenteil. Man kann sich nicht nicht verhalten. Wer im Bahnabteil angestrengt zum Fenster hinaus sieht oder in einem Buch liest, wird von den Mitreisenden ebenso verstanden wie einer, der ein Gespräch über das Wetter beginnt.

Schweigen ist allerdings eine vieldeutige Mitteilung, die zu vielen Missverständnissen führen kann. Da der Sachinhalt fehlt, muss das Schweigen aus dem Situationszusammenhang und dem Ausdrucksverhalten des Schweigers gedeutet werden. Wer in einer Diskussion nichts sagt, wird von den anderen oft höchst unterschiedlich verstanden.



### 3.4.2 Menschliche Kommunikation ist zweisprachig; begrifflich und ausdruckschaft

Wenn Menschen miteinander reden, tun sie dies in zwei sehr verschiedenen Sprachsystemen. Sie bedienen sich einer begrifflichen Sprache und drücken sich gleichzeitig mimisch, gestisch, durch Tonfall und Klangfarbe der Stimme aus.

Der geschriebene Text ist einsprachig, begrifflich. Schweigen Lachen, Weinen sind ebenfalls einsprachig. Säuglinge beherrschen zunächst nur die Ausdruckssprache. Wenn Erwachsene mit ihnen sprechen, reagieren sie in erster Linie auf den Ausdrucksgehalt der Stimme und des Gesichtes. Die Ausdruckssprache ist unmittelbarer und ursprünglicher als die Begriffssprache. Sie ist aber auch weniger logisch fassbar. So gibt es z.B. Tränen des Schmerzes, der Wut, aber auch der Freude. Die geballte Faust kann Drohung oder Selbstbeherrschung ausdrücken, ein Lächeln Zuneigung oder Verachtung.

### 3.4.3 Der Beziehungsaspekt definiert den Inhaltsaspekt der Kommunikation

Der Inhalt wird gewöhnlich durch Worte vermittelt. Gleichzeitig gibt das Ausdrucksverhalten Hinweise darauf, wie das Gesagte aufzufassen ist. Die folgenden Sätze können z.B. je nach Tonfall und Situationszusammenhang auch das Gegenteil des wörtlichen Inhalts bedeuten.

„Das hast du ja gut gemacht!“  
„Tatsächlich, ein hübsches Kleid!“  
„Natürlich komme ich gern!“

Wie es gemeint ist, sagt die Ausdruckssprache. Sie liefert gleichsam die Verstehensanweisung zum begrifflichen Inhalt. Man kann also sagen, dass der Beziehungsaspekt (das Wie) der Kommunikation den Inhaltsaspekt (das Was) festlegt oder definiert. Besondere Probleme ergeben sich natürlich dort, wo der Beziehungsaspekt mit dem Inhalt nicht übereinstimmt. Viele Kinder empfangen auf der verbalen Ebene die Botschaft: Wir lieben dich! Wir wollen nur das Beste für dich! Oder sind zutiefst verstört, weil sie auf der Beziehungsebene ganz anderes wahrnehmen. Allerdings ist es langfristig gesehen schwierig, anderen etwas vorzumachen.

### 3.4.4 In einer Beziehung ist jedes Verhalten zugleich Ursache und Wirkung

Der unbeteiligte Beobachter kann diese Grundeigenschaft der Kommunikation ohne weiteres wahrnehmen. Was er aber von aussen sieht, erleben die Beteiligten i.d.R. anders.

Eine sehr initiative, energische Frau lebt mit einem eher passiven Mann zusammen, der ihr die meisten Entscheidungen überlässt.

Für den Aussenstehenden ist es klar, dass die Passivität des Mannes und die Initiative der Frau einander gegenseitig bedingen. Die Passivität des Mannes ist einerseits die Ursache für das initiative Verhalten der Frau. Sie ist so aktiv, weil er so passiv ist. Andererseits ist seine Passivität auch die Wirkung ihres Verhaltens. Er ist so passiv, weil sie so aktiv ist.

Die direkt Beteiligten erleben allerdings ihre Beziehung anders.

So beklagt sich die Frau oft darüber dass sie alles selber machen müsse, weil ihr Mann so gleichgültig sei und immer alles ihr überlasse.

Der Mann dagegen ist der Meinung, dass er nur dann seinen Frieden haben könne, wenn er sie machen lasse. Sie gebe ohnehin keine Ruhe, bis sie ihren Willen durchgesetzt habe.

Mann und Frau erleben das Verhalten des Partners jeweils als Ursache für das eigene Verhalten. Weil sie / er so ist, muss ich... Damit hat die Abfolge von Ereignissen einen Anfangspunkt bekommen. Er liegt beim Anderen!

### 3.4.5 Kommunikationsabläufe sind symmetrisch oder komplementär

Wenn Menschen symmetrisch kommunizieren, verhalten sie sich gleichsam spiegelbildlich: sie tun und sagen ungefähr das, was der andere auch tut oder sagt.

Man versucht sich zum Beispiel für ein Geschenk zu revanchieren. Komplimente gibt man zurück, Schimpfworte ebenfalls.

Symmetrische Kommunikation ist Ausdruck eines Strebens nach Gleichheit. Dies gilt für streitende Kinder, die dasselbe Imponiergehabe zeigen. Dies gilt auch für Erwachsene, die sich überlegen, was sie anziehen müssen, um bei einer Einladung nicht aus dem Rahmen zu fallen.

Komplementäre Kommunikation beruht dagegen auf Unterschieden. Das Verhalten der Partner ergänzt sich gegenseitig.

So ist z.B. die Kommunikation zwischen Mutter und Säugling komplementär. Doch schon das Kleinkind versucht vielleicht, ein Stück Symmetrie herzustellen, wenn es seinen Willen gegenüber dem der Mutter durchsetzt.

Harmonische Partnerbeziehungen enthalten oft viele komplementäre Elemente. Die beiden passen gut zusammen sagt man, wenn Unterschiede in Persönlichkeit und Verhalten sich gegenseitig ergänzen. Ob eine Kommunikation symmetrisch oder komplementär verläuft, hängt sehr von den Erwartungen der Umwelt ab. Wenn ein Zehnjähriger auf dem Pausenplatz von einem Kameraden herausgefordert wird, so weiss er, was er seinem Ansehen schuldig ist. Wird er aber ein paar Minuten später vom Lehrer aus irgendeinem Grunde angefahren, so erwartet niemand, dass er zurückgibt.

Die erwähnten Beispiele machen auch folgendes deutlich. In symmetrischen Beziehungen kommt es leichter zu offenen Auseinandersetzungen. Konflikte werden ausgetragen und Streit ist manchmal unvermeidlich. In komplementären Beziehungen bleiben Konflikte dagegen oft lange verborgen.

#### **Axiome der Kommunikation (grundlegende Eigenschaften):**

- Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren.
- Menschliche Kommunikation ist zweisprachig: begrifflich und ausdruckschaft.
- Der Beziehungsaspekt (das Wie) definiert den Inhaltsaspekt (das Was) der Kommunikation.
- In einer Beziehung ist jedes Verhalten zugleich Ursache und Wirkung.
- Kommunikationsabläufe sind symmetrisch oder komplementär.



### 3.5 Das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun

Er unterscheidet 4 Aspekte von Kommunikation, die in jeder Situation vorkommen:



### 3.5.1 Selbstoffenbarung (Selbstkundgabe)

In der Selbstoffenbarung kommt, unabhängig ob man dies will oder nicht, die eigene Person mit der momentanen Befindlichkeit und der gesamten Persönlichkeit zum Ausdruck (z.B. Temperament, Charakter, Ausstrahlung u.ä.). Dazu gehören auch alle Vorstellungen, Bilder und persönlichen Theorien von Unterricht und Lernen, die im Verlaufe der eigenen Biographie gewonnen wurden.

Da man vor allem zu Beginn der Lehrtätigkeit selber nicht voraussehen kann, wie man von anderen wahrgenommen wird und in der eigenen Person immer auch negative Punkte enthalten sind, die man am besten vor anderen verbergen möchte, tritt eine *Selbstoffenbarungsangst* auf. Es stellen sich etwa folgende Fragen:

- Wie stehe ich in den Augen der anderen da?
- Wie beurteilen mich die anderen Lehrpersonen?
- Wie viel darf / soll / kann ich von mir persönlich in die Situation einbringen?
- Wird meine Offenheit, werden meine Schwächen ausgenützt?

#### 3.5.1.1 Zur Entstehung der Selbstoffenbarungsangst:

- a) In früher Kindheit ergeben sich Konflikte zwischen den kindlichen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Anforderungen, die zunächst von den Eltern vertreten werden. Das Kind spürt, dass ein Teil seiner Persönlichkeit unerlaubt und böse ist und versucht, diesen ungeliebten Anteil seiner Person möglichst zu verstecken. Mit der Zeit verinnerlicht das Kind die Urteile seiner Umgebung; diese werden zum Gewissen oder zum Über-Ich.

Tritt ein Mensch mit strafender oder vorwurfsvoller Gebärde auf, so reagieren die meisten Leute mit einer kurzen Angstreaktion und versuchen die Angst zu überwinden, indem alle Register gezogen werden, mit denen Sympathie, Anerkennung und Respekt ausgelöst wird.

- b) Die kindliche Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit gerät in Widerspruch zu den gesellschaftlichen Leistungsanforderungen (Minderwertigkeitsgefühl bei Alfred Adler). Das Kind versucht seine Unzulänglichkeit zu verbergen oder sich auf alle möglichen Arten selber aufzuwerten. Gross zu werden wird zu einem Lebensziel.

Je stärker das Minderwertigkeitsgefühl ausgeprägt ist, desto mehr muss der Mensch nach Kompensation trachten (Streben nach Geltung, Überlegenheit und Macht), ja sogar über das Ziel hinaus zu schießen (Überkompensation). So gesehen ist die Selbstoffenbarungsangst die Angst vor der Enttarnung als Versager.

Überbehütete und verwöhnte Kinder müssen – trotz allen materiellen Vorteilen dieser Erziehung – das Gefühl erhalten, aus eigener Kraft nichts zu taugen.

Auch empfindliche Niederlagen in der Geschwisterrivalität kann im Kind ein Gefühl der Unterlegenheit erzeugen.

### 3.5.1.2 Reaktionen auf die Selbstoffenbarungsangst

Wie schon gesagt sind vor allem am Anfang der Lehrtätigkeit viele solcher Angst-Situationen (Angst vor Versagen) denkbar und müssen auf irgendeine Art bewältigt werden, z.B.:

- Imponiertechniken (sich aufspielen, mit Erfolgen prahlen, seine Vorzüge darstellen, sich hoch kompliziert ausdrücken)
- Andere Personen herabsetzen, kritisieren, bloss stellen
- Eine Fassade aufbauen (negative Aspekte verbergen oder gut tarnen, schweigen, sich zurückhalten). Devise ist, keine Schwächen, keine Gefühle zu zeigen
- Typisch ist die Man-, Es- oder Wir-Form statt „ich“. Auch Du-Botschaften dienen dazu, die eigenen Gefühle (Selbstoffenbarung) in eine Aussage über den anderen zu übersetzen („Du solltest jetzt endlich mal schweigen“ statt „ich ärgere mich, wenn ich beim Sprechen unterbrochen werde“)
- Verkrampfung
- Sich selber abwerten (Hilflosigkeit und Schwäche darstellen)  
Bei Kindern ist diese Lösung ein Ausdruck grösster Entmutigung und mit dem Ziel verbunden, von gewissen Aufgaben befreit zu werden.
- Sich hinter die Sache oder Autoritätspersonen verstecken, d.h. sofort mit dem Lektionsthema beginnen, keine Zeit für persönliche Aspekte zulassen und sich nach Ende sofort verziehen; bei Kritik die Schuld der Direktion und dem Konzept zuschieben.
- Seine eigenen Stärken und Schwächen akzeptieren und damit umgehen können (reife Form der Problembewältigung)

Dasselbe Problem stellt sich naturgemäss auch auf Seiten der Teilnehmer und äussert sich in folgenden Verhaltensweisen:

- Angst, sich zu melden oder Fragen zu stellen (Versagen vor Lehrperson und Klasse)
- Lerndefizite werden oft im Verhaltensbereich kompensiert (z.B. Clown, Kritik am Unterricht, an der Lehrperson, an der Schule)
- Rückzug beim Üben in die hinterste Ecke, Abbruch des Übens, wenn die Lehrperson beobachtet oder in der Nähe ist, fragen statt üben
- Angst vor Blossstellung (als negatives Beispiel vor der Klasse)
- Angst vor Isolierung in der Gruppe (wegen Aussehen, Kleidung, Frisur, Sprache, Nationalität etc.)

### 3.5.2 Inhalt, Sache, Thema (Unterrichtsgegenstand)

Kommunikation hat immer auch Inhalte (Botschaften), vom Wetter angefangen über sportliche bis zu politischen Themen. Im Unterschied zur Kommunikation im Alltag sind die offiziellen Inhalte (Botschaften) des Unterrichts klar definiert. Die Lehrperson vermittelt Inhalte, Verhaltensweisen, Techniken. Sie ist der hauptsächlichste Sender in dieser Kommunikation, die Schüler sind die Empfänger. Die Medien für die Vermittlung der Botschaften sind Sprache, Mimik, Gestik. Die Zielsetzung seitens der Tanzlehrperson ist vom Kursprogramm her vorgegeben.

Viele Lehrpersonen beziehen von der Sachseite her die notwendige Selbstsicherheit für ihr Auftreten im Unterricht. Durch jahrelange Beschäftigung mit der Sache haben sie sich eine fundierte Sachkompetenz aufgebaut.

Für den Unterricht verlangt Schulz von Thun eine Optimierung der Verständlichkeit. Seine Forderung an die Lehrpersonen bezüglich der Verständlichkeit fasst er in den folgenden 4 Punkten zusammen:

- 1. Einfachheit**
- 2. Gliederung und Ordnung**
- 3. Kürze und Prägnanz**
- 4. zusätzliche Stimulanz**

Die Selbstoffenbarung und die Beziehungsebene sind für manche zu bedrohlich, zu Angst einflössend, so dass man sich gerne auf die Sache zurückzieht. Nach Schulz von Thun sind wir bestrebt, „Heimspiele“ auszutragen, d.h. uns auf Felder zu begeben, wo wir wahrscheinlich Erfolg haben werden und gegenüber anderen Personen überlegen sind. Dies ist auf der Sachebene fast immer gegeben.

Grundsätzlich gibt es zwei entgegengesetzte Strategien, um Störungen auf der Sachebene zu begegnen:

- a) „Das gehört nicht hierher!“ (Verschiebung, Verdrängung)  
Solche und ähnliche Appelle zur Selbstdisziplin mögen hier und da zu einer zeitsparenden Lösung führen. Bei längeren Kooperationen ist es schwierig, Störungen auf der zwischenmenschlichen Ebene auszuklammern. Einerseits sind positive zwischenmenschliche Beziehungen die Basis für sachbezogene Zusammenarbeit. Andererseits belasten unterdrückte Regungen und negative Gefühle aus dem Untergrund das Arbeitsklima.
- b) „Störungen haben Vorrang“  
Für Ruth Cohn (vgl. vorhergehendes Kapitel) haben Störungen in der Realität immer Vorrang und fragen nicht nach Erlaubnis; sie sind einfach da: z.B. Schmerzen, Freude, Angst, Antipathien u.ä. Langfristig sei die Arbeitseffektivität grösser, wenn die störenden Dinge geklärt sind und die innere Energie dem Thema wieder zur Verfügung steht.

Ihre Maxime: Gerade weil wir wenig Zeit haben, müssen wir langsam vorgehen.

### 3.5.3 Beziehung

Die Beziehungsebene lässt sich unter zwei Fragestellungen betrachten:

- a) Was ich von Dir halte? (Wertschätzung / Geringschätzung)  
Bei jeder Kommunikation ist wichtig, wie ich mit der anderen Person umgehe, ob ich sie akzeptiere, mich höflich und taktvoll benehme, im sprachlichen Verhalten reversibel bin (d.h. umkehrbar) oder nicht. Vieles schwingt in der Gestik / Mimik und im Tonfall mit.  
Dieses Bild von Anderen ist häufig unvollständig und durch die selektive Wahrnehmung ein Produkt aus dem, was tatsächlich vorhanden ist und dem, was ich selber daraus mache.

Als Lehrperson muss ich wissen, dass nicht jedes Gefühl, das mir entgegengebracht wird, tatsächlich mir gilt. Vieles entstammt aus anderen Zusammenhängen und wird z.B. nur auf Grund von Ähnlichkeiten (Aussehen, Sprache, Verhalten u.ä.) oder wegen der gleichen Rolle auf die Lehrperson übertragen. Gleiches gilt für die Wahrnehmung der Kursteilnehmer und ist die Basis von ersten Eindrücken (Sympathie / Antipathie).

- b) Wie wir zueinander stehen? (Du / Sie, Beziehungsdefinition, Lenkung / Freiräume)  
Ist die Stellung der Personen zueinander symmetrisch (beide auf der gleichen Ebene) oder komplementär (jemand befiehlt, der andere führt aus).

Die Beziehung Lehrpersonen-Kursteilnehmer ist grundsätzlich etwas anderes als private Beziehungen zwischen Vater und Kind, Frau und Mann, Sohn und Tochter. Im Fall von Unterricht sind es institutionell festgelegte Beziehungen. Die Lehrpersonen und die Teilnehmer begegnen sich als bestimmte Rollenträger. Von da her ist auch die Beziehung primär geschäftlich.

Die Beziehungsbotschaften haben eine nicht zu unterschätzende Langzeitwirkung. Wie ich von anderen gesehen werde, hat einen ganz wesentlichen Einfluss auf mein Selbstkonzept (so einer bin ich also!). Hat sich das Selbstkonzept einmal verfestigt, dann schafft sich das Individuum eine Erfahrungswelt, wo das Selbstkonzept immer wieder bestätigt wird. Unterricht ist unter diesem Aspekt eine Kommunikation zwischen den Zeilen.

Im Unterrichtsalltag kommen nach Gordon herabsetzende Botschaften (belehren, anleiten, urteilen, kritisieren, beschimpfen, interpretieren u.ä.) sehr häufig vor und zeigen den Teilnehmer drastisch ihre Unterlegenheit auf. Aus der Optik der Beziehungsebene kann Unterricht als eine ständige Verletzung der Person gesehen werden.

Selbstkonzepte als Produkte der verschiedenen Erfahrungen haben die unangenehme Eigenschaft, dass sie Vermeidungs- und Verzerrungsreaktionen auslösen:

- Die Person meidet misserfolgsversprechende Situationen und durch das Fehlen der Erfahrungen kann sie nichts dazu lernen. Fatal ist ein sehr negatives Selbstkonzept („mich mag sowieso niemand“)
- Eine Person mit niedrigem Selbstwertgefühl hört mit einem übersensiblen Beziehungsohr und phantasiert Kritik oder Herabsetzung in harmlose Mitteilungen hinein.

Die *Tiefenpsychologie* hat uns gelehrt, dass frühere emotionale Beziehungen zu Personen auf neue Beziehungen angewandt werden, wenn eine Ähnlichkeit besteht (z.B. bezüglich Name, Aussehen, Sprache, Verhalten) oder tatsächliche Zusammenhänge existieren (z.B. Geschwister). Wenn Eltern ihren Kindern Namen geben sollen, wird deutlich, wie emotionsgeladen einzelne Vornamen durch Erfahrungen mit Leuten dieses Namens bereits sind (Sympathie / Antipathie).

Die *Transaktionsanalyse* geht davon aus, dass in jeder Beziehung auch Dinge mitschwingen, die aus der Eltern-Kind-Beziehung stammen und in der konkreten Situation aktualisiert werden. (Unter Transaktion wird ein Geschäftsabschluss auf der Beziehungsebene als Geben und Nehmen im täglichen Umgang miteinander definiert)

Bedeutungsvoll ist v.a. die Eltern-Kind-Beziehung in den ersten Lebensjahren. Vieles, was ein Kind seine Eltern tun sah und sagen hörte, ist im Gedächtnis gespeichert und wird in ähnlichen Situationen hervorgeholt. Andererseits sind auch die Reaktionen des Kindes auf das, was es sieht und hört, registriert.

Mit dem Beginn der Selbststeuerung entwickelt sich ein eigenes Urteilsvermögen, das zwischen den Eltern-Erwartungen und den kindlichen Bedürfnissen eine Balance herstellt.

Harris hat diese drei Aspekte jeder Persönlichkeit wie folgt bezeichnet:

**a) Eltern-Ich:** (Hilfe, Behütung, Lebensweisheiten, Ermahnungen, Verbote ...)

Beispiele:

- Ich zeig dir, wie man es macht
- Hör auf zu schwatzen
- Artige Schüler tun dies nicht
- Du bist sehr ungezogen
- Schäm dich

**b) Kindheits-Ich:** Gefühle und Verhaltensweisen aus der Kindheit

Mögliche Reaktionen auf obige Aussagen:

- Widerstand, Trotz, Rebellion
- Ärger, Zorn, Wut
- Aggression, Vergeltung
- Lügen
- Gehorsam, Unterwerfung, Anpassung
- Rückzug, Flucht, Phantasien
- Einschmeichelung

**c) Erwachsenen-Ich:** kritische Prüfung der Realität

Das Ziel des Erwachsenen-Ichs ist es zu untersuchen, ob die Forderungen noch angemessen und zur Situation passend sind. Es versucht, neue Wege zur Lösung von Situationen zu finden, die mit dem Eltern- und Kindheits-Ich zusammenhängen.

Für die Kommunikation sind diese 3 Grundmuster insofern bedeutsam, als der Sender von Nachrichten häufig auf einer ganz bestimmten Ebene sendet und der Empfänger sich vielfach komplementär dazu verhält.

Bei Lehrpersonen ist – durch die Berufsrolle bedingt – die Chance hoch, dass die Botschaften auf der Eltern-Ich-Ebene ablaufen (belehren, moralisieren, kritisieren oder helfen, unterstützen, bemuttern ...) und die Teilnehmer auf der Kindheits-Ich-Ebene reagieren (angepasst, unterwürfig, trotzig, kindisch ...).

### 3.5.4 Appell (Was ich von Dir erwarte, was Du tun sollst)

Mit jedem Appell betreten wir ein Königreich – das Reich der Freiheit und Selbstinitiative Anderer! Deshalb sind manche Appelle so erfolglos, weil sich die Anderen bedroht fühlen und sich wehren müssen. Was ich die Anderen auffordere zu tun, können sie nicht mehr von sich aus tun. Selbst wenn die Appelle vernünftig und sinnvoll sind, werden sie manchmal nicht befolgt. Eine Mutter, die ihre dreizehnjährige Tochter auffordert, bei kühlem Wetter eine warme Jacke anzuziehen, wird dies in der Annahme tun, dass diese an sich vernünftige Aufforderung zu einer entsprechenden Handlung führen wird. Weit gefehlt – die Tochter lehnt sich gegen die Bevormundung (Beziehungsebene) auf, die in diesem Appell steckt und wird sich unvernünftig verhalten müssen, da sie den Befehl nicht befolgen darf, will sie ihre Selbständigkeit zeigen. Da viele Appelle einen versteckten Vorwurf enthalten, reagiert der Empfänger meist gereizt auf Appelle.

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob die mannigfaltigen Appelle in der pädagogischen Literatur überhaupt umsetzbar sind. Der vorliegende Text für angehende Tanzlehrpersonen enthält ja auch lauter Empfehlungen und Ratschläge, die bei einigen Personen auch unerwünschte Reaktionen im Sinne von Widerstand auslösen (Ratschläge sind auch eine Form von Schlägen).

Berufsanfänger stehen ständig in Gefahr, bevorzugt auf dem Appellohr zu hören. Sie möchten ihre Sache – verständlicherweise – gut machen und hören bezüglich ihrer Arbeit sehr sensibel auf verbale und nonverbale Reaktionen der Teilnehmer oder Kollegen. Da die so herausgehörten Appelle aber meist widersprüchlich sind („mehr Zeit zum Üben, rascher vorwärts gehen, neue Figuren lernen, lieber bestehende Schrittfolgen perfektionieren“), geraten sie in ein unlösbares Dilemma.

In der Angst, als autoritär zu gelten, verzichten manche Lehrpersonen darauf, Befehle oder klare Anweisungen zu erteilen, selbst wenn dies unter den gegebenen Bedingungen angemessen wäre. Dies führt dann sprachlich zu einer pseudo-demokratischen und eher verwirrenden Aussage. Statt: „Macht jetzt das und das“, tönt es dann: „Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, wenn ihr ...“. Sie sind dann enttäuscht, wenn das gewünschte Ergebnis nicht herauskommt.

Watzlawick u.a. haben auf die „Sei-spontan-Paradoxie“ hingewiesen. Der Befehl, sich spontan zu verhalten, ist in sich widersinnig. Äussern sich die Personen nämlich auf Befehl, dann handeln sie nicht mehr spontan. Im Zusammenhang mit der Selbständigkeitsentwicklung oder der Förderung von Kreativität könnten wohl viele ähnliche Paradoxien nachgewiesen werden.

Appelle sind völlig unfruchtbar, wenn sie sich auf Gefühle beziehen. Angstzuständen können wir z.B. nicht entfliehen, indem wir uns oder jemand Anderem einreden, keine Angst mehr zu haben. Einschlafen auf eigenen (oder fremden) Befehl ist unmöglich und je mehr wir uns anstrengen, desto schlechter geht es.

In der psychologischen Diagnostik wird das Appellohr gebraucht, um herauszufinden, wozu auffällige Verhaltensweisen dienen und was bei der Umgebung damit bewirkt wird. Störendes Verhalten – unter dem Gesichtspunkt gesehen: „Helft mir, lasst mich nicht allein, kümmert euch um mich“ – löst plötzlich ganz andere und vielleicht passendere Reaktionen aus als Ermahnungen. Diese in unverständlichem Verhalten versteckten Appelle sind relativ häufig. V.a. beim Erregen von Aufmerksamkeit erfinden Leute immer neue Techniken, sie probieren es mit Charme ebenso wie mit Wehleidigkeit und aggressivem Verhalten.

#### **Fazit:**

- Der empfangene und der gesendete Inhalt müssen nicht übereinstimmen
- Kommunikation ist nicht eindeutig, sondern manchmal missverständlich (jede Aussage müsste eigentlich kommentiert werden, was aber furchtbar wäre)
- Trotzdem ist es hier und da nötig, über die Kommunikation zu kommunizieren (Metakommunikation); eine Liebeserklärung ist eine thematisierte Beziehungsdefinition
- Der Empfänger wählt selber, auf welchem Ohr er empfangen will, die Reaktion fällt dann vorrangig in einer Richtung aus (Pubertierende mit ihrer Identitätssuche nehmen z.B. häufig alles persönlich, sind rasch beleidigt → Beziehungsohr!)  
Die Fortsetzung der Kommunikation und der Beziehung hängt wesentlich von der Interpretation ab. Dies wird besonders deutlich, wenn andere Personen für uns völlig unerwartet reagieren.
- Bei Streitigkeiten ist es häufig nicht klärbar, wer angefangen hat (= schuldig ist). Die Suche nach Schuldigen sollte unbedingt vermieden werden, dafür sollte man sich überlegen, was jetzt und für die Zukunft getan werden könnte.
- Berufsanfänger sind sehr sensibel auf dem Appellohr (möchten es allen recht machen; aber allen Leuten recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann), z.B. helfen sie allen, die Schwierigkeiten haben, so lange, bis sie es können, vernachlässigen aber die Klasse (Unmut) oder verlieren die Übersicht.
- Je besser wir jemanden kennen, desto einfacher ist es, das Gemeinte herauszufinden (meist erst nach ein paar Wochen möglich). Ironie verstehen nicht alle!
- Die Gewohnheiten der Kommunikation sind unterschiedlich, d.h. mit verschiedenen Gruppen von Leuten müsste man verschieden kommunizieren.
- Beim Schule geben möchte man sich selber in einem möglichst guten Licht darstellen (Schokoladenseite): Imponiertechniken, sich extrem anstrengen (Versteifung) oder man wertet sich zum vorne herein ab (ich kann überhaupt nicht singen ...) und die Hilflosigkeit sollte andere zum Helfen herausfordern, noch besser: zur Bestätigung, dass man es doch ganz gut könne.
- Das Bild des Andern ist direkt abhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation; der Wert eines Menschen jedoch nur erfassbar in möglichst vielen verschiedenartigen Situationen
- Leute mit unterschiedlichem Selbstwertgefühl vertragen und verarbeiten Kritik je anders.

## **3.6 Literatur**

- Cohn, R. Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1976  
Cohn, R. u. Terfurth, Ch. (Hrsg.), Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1997  
Schulz v. Thun, F. Miteinander reden 1. Reinbek b. Hamburg 1994  
Watzlawick P. u.a., Menschliche Kommunikation, Bern 1980

## 4 Konflikte / schwierige Situationen

### Ziele:

- Sie lernen, warum Konflikte zu unserem Alltag gehören.
- Sie lernen auch die positiven Seiten von Konflikten kennen.
- Sie trauen sich zu, Konflikte und schwierige Situationen anzugehen.
- Sie verhalten sich in schwierigen Situationen und Konflikten lösungsorientiert.
- Sie kennen hilfreiche Strategien, um zu Lösungen zu gelangen.

### 4.1 Konflikte gibt es immer und überall

Konflikte sind grundsätzlich nichts Negatives. Wir müssen aber lernen, Konflikte im Gespräch zu lösen. Die Fähigkeit, Konflikte zu durchschauen, die eigenen Interessen zu vertreten, die Interessen und Zielvorstellungen der „Gegner“ zu begreifen und darzustellen, ist in hohem Masse abhängig von der Sprach- und Artikulationsfähigkeit: Je geringer die Artikulationsfähigkeit, desto grösser ist die Gefahr einer Lösung durch Gewalt (der körperlich Stärkere setzt sich durch!).

Friedliches Zusammenleben der Menschen ist weitgehend abhängig von der Bereitschaft und Fähigkeit, mit den unvermeidlich auftretenden Konflikten fertig zu werden. Allen Gemeinschaften Familien, Schulklassen, Nachbarschaften, Bevölkerungsgruppen, Staaten droht Gefahr, wenn Konflikte verdrängt oder mit Gewalt erledigt werden. Ohne Bereitschaft zum Kompromiss können Konflikte nicht friedlich gelöst werden. Bei jedem Konflikt geht es auch um das Lebensrecht, die Gleichwertigkeit und Würde des Mitmenschen.

Konflikte gehören zu unserem alltäglichen Leben – in mehr oder minder schwerwiegender Form.

Ein zwischenmenschlicher Konflikt ist eine Situation, in der

- zwei oder mehr Parteien
- gleichzeitig
- durch unvereinbares oder widersprüchliches Denken, Fühlen, Bewerten oder Verhalten
- einander behindern oder verletzen.

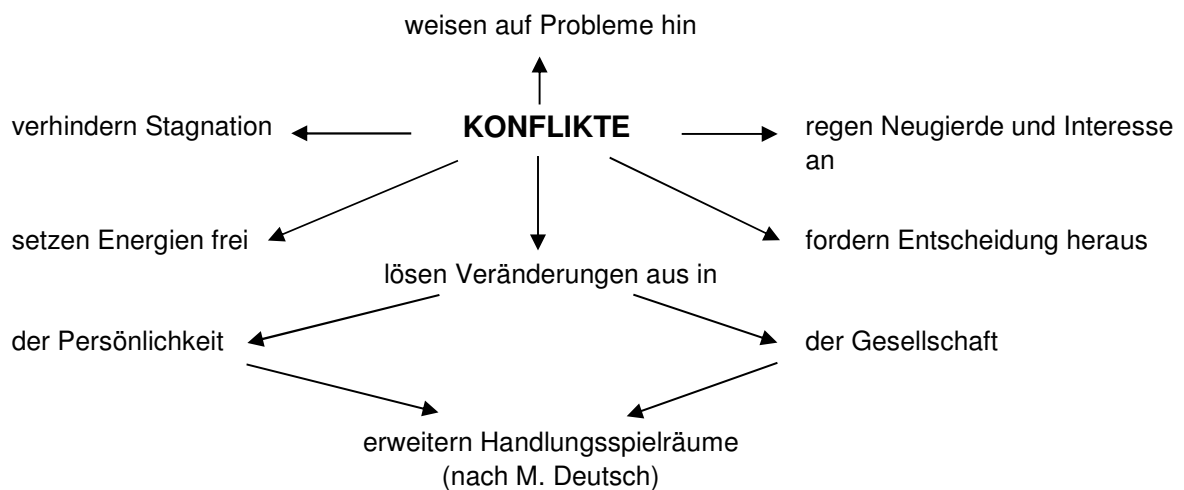
**Konflikte** ⇒ sind Bedürfnisse, die sich widersprechen.  
⇒ sind eine normale Erscheinung in jedem sozialen Umfeld.  
⇒ sind immer eine Chance für Entwicklung.  
⇒ sind im gemeinsamen Dialog zu lösen.

***Konflikte sind nicht statisch zu betrachten. Sie sind Prozesse mit einer Vorgeschichte, Entwicklungsphase und Eskalationsdynamik.***





## 4.2 Positive Funktionen von Konflikten



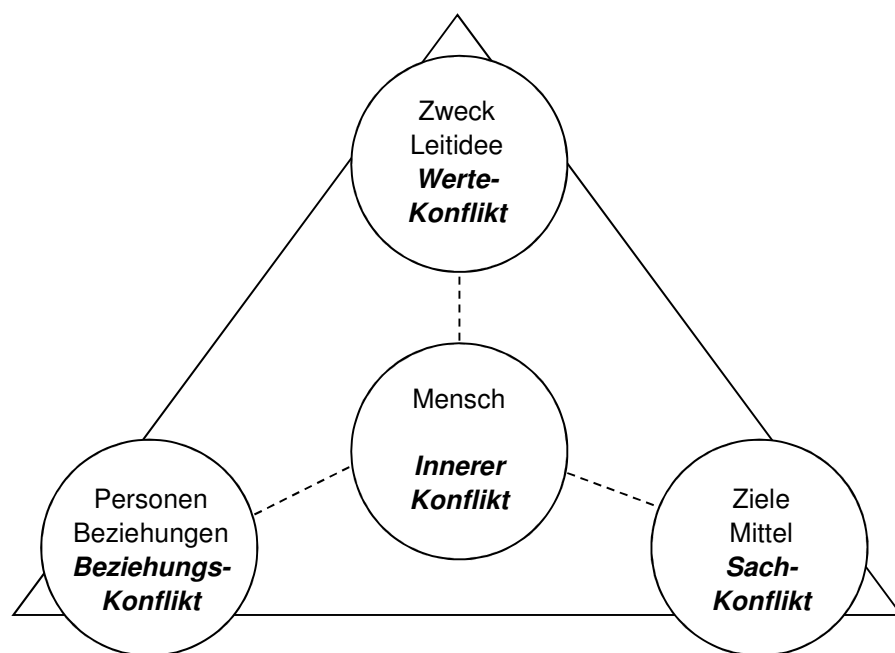
- ❖ Durch welche Konflikte habe ich positive Veränderungen bewirkt / erlebt?
- ❖ Wer in meiner Umgebung zeigt Konfliktbereitschaft, kreativen Ungehorsam, Zivilcourage?



## 4.3 Konflikttypen

Um einen Konflikt richtig beurteilen zu können, muss man wissen, worum es sich handelt. Grundsätzlich unterscheidet man die folgenden Konflikttypen, die im weiteren einzeln beschrieben werden:

1. Innerseelische Konflikte
2. Sachkonflikte
3. Beziehungskonflikte
4. Rollenkonflikte
5. Verteilungskonflikte
6. Zielkonflikte
7. Beurteilungs- bzw. Wahrnehmungskonflikte



### 4.3.1 Innerseelische Konflikte

Natürlich kann man sagen, dass alle Konflikte, die von aussen auf uns kommen, etwas mit unserem Inneren zu tun haben oder dort Auswirkungen haben, z.B. auf unser Selbstbild, auf Vorstellungen von Beziehungen (Enttäuschung), auf unsere innere Befindlichkeit.

Ebenso kann man sagen, dass innere Konflikte immer auch etwas mit dem „Aussen“ zu tun haben, mit unserer Entwicklung, unseren wesentlichen Bezugspersonen, den Umständen unseres Lebens.

Es gibt also typische Konflikte, die sich weitgehend im Innern entwickeln und dann nach aussen strahlen – die Konflikte der Pubertät oder des Alters etwa, manche Probleme, die man anderen nur schwer mitteilen kann. Wenn diese inneren Konflikte sehr gravierend werden, ist es nötig, Therapeuten zur Hilfe und zur Lösung zu konsultieren. Es ist von grosser Wichtigkeit, solche Konflikte im Auge zu behalten, da sie bei den aktuellen Konflikten mit anderen jeweils von Bedeutung sind. Es wäre also gut, sie zu kennen und möglichst ohne Druck im persönlichen Gespräch zu ihnen vorzudringen, denn solche Konflikte berühren eine sehr empfindliche Schicht unserer Persönlichkeit und machen unser Verhalten nach aussen für die anderen oft unkalkulierbar.

### 4.3.2 Sachkonflikte

Hier geht es schwerpunktmässig um Konflikte, die sich wirklich um eine „Sache“ drehen.

- Wer bekommt in diesem Sommer zuerst Urlaub?
- Wer hat Vorfahrt?
- Wer ist schuld an einem Unfall etc.?

Allerdings sehen wir schon aus unserer Erfahrung und aus der Äusserung zu Punkt 1., dass es kaum „reine“ Sachkonflikte gibt. Auch hier spielt wieder das Selbstbild und die Beziehungsseite jeglicher Kommunikation mit. Wenn wir den Urlaub nicht bekommen, sind wir enttäuscht, fühlen uns zurückgesetzt, vermuten vielleicht den Racheakt einer Kollegin.

### 4.3.3 Beziehungskonflikte

Beziehungskonflikte sind uns sehr vertraut – wir geraten mit einer Person in Streit, die wir sowieso eigentlich nicht leiden können, wir fühlen uns von unserem Chef konstant benachteiligt (das kann bis zum Eindruck des „Mobbing“ führen), in einer Ehe kommt es immer wieder zum Streit. Beziehungskonflikte entstehen, wenn eine Partei die andere verletzt, demütigt, missachtet.

### 4.3.4 Rollenkonflikte

Ein Rollenkonflikt kann sich ergeben, wenn Rollen gewechselt werden (z.B. die Mitarbeiterin wird zur Chefin), wenn einer die Rolle des anderen nicht akzeptiert oder wenn eine Person ihrer Rolle nicht gerecht wird bzw. sie nicht akzeptiert.

### 4.3.5 Verteilungskonflikte

Verteilungskonflikte sind Konflikte über Lohn, Macht, Anerkennung, Wertschätzung, Ausstattung und ähnliches. Wer bekommt welchen Raum mit welcher Infrastruktur?

### 4.3.6 Zielkonflikte

Zielkonflikte können Prioritätensetzungen, Ziele und Wege dorthin zum Gegenstand haben. Oder kurz: „Ja, wohin laufen wir denn?!“

### 4.3.7 Beurteilungs- oder Wahrnehmungskonflikte

Wenn ich etwas anders sehe als sie, ist das normal. Wenn ich dann sage, ich hätte Recht mit meiner Sichtweise und sie wären daher notwendigerweise im Irrtum, ist dies die klassische Grundlage für einen Wahrnehmungskonflikt.

In gewisser Weise ist nahezu jeder Konflikt ein Wahrnehmungskonflikt: der eine nimmt den anderen und die gesamte Situation auf eine bestimmte Art wahr und reagiert darauf.

Diese Reaktion wird vom Gegenüber auf die ebenfalls eigene Art wahrgenommen und nicht unbedingt so verstanden, wie es gemeint war. Wahrnehmungskonflikte zeigen an, dass wir in konstruierten Wirklichkeiten leben oder dass jede Person in ihrer eigenen Wirklichkeit lebt.

## 4.4 Der typische Ablauf von Konflikten

Die folgenden Phasen kennzeichnen den typischen Ablauf eines Konflikts:

### 1. Anlass und Meinungsverschiedenheit

In dieser Phase haben wir es mit einer blossen Meinungsverschiedenheit zu tun. Dies ist „normal“ und auch produktiv – wie könnte sich etwas weiterentwickeln, wenn wir alle einer Meinung wären? Eine „blosse“ Meinungsverschiedenheit ist durch konstruktive Sachkommunikation lösbar.

### 2. Spannungen entstehen

Die Sachkommunikation hat nicht stattgefunden oder ist gescheitert. Emotionen kommen ins Spiel, es gibt erste Verstimmungen und Reibereien.

### 3. Der Konflikt wird erkannt

Der Konflikt wird als solcher wahrgenommen und angesprochen. Spätestens von hier an gibt es mindestens drei Möglichkeiten:

- Man versucht ihn zu „verdrängen“ und „unter den Teppich zu kehren“; diese Möglichkeit ist kritisch zu sehen, denn ungelöste Probleme bleiben bestehen, sie tauchen in der einen oder anderen Form – häufig verschärft – wieder auf.
- Die Standpunkte der Beteiligten verhärten sich. Es kommt zur Konflikteskalation.
- Die Beteiligten versuchen, auch mit Meta- (Beziehungs-) Kommunikation, zu einer konstruktiven, für alle zufriedenstellenden Lösung zu gelangen

Die letzte Möglichkeit ist selbstverständlich der beste Weg. Es ist freilich auch der schwierigste, aber – wie die Lebenserfahrung zeigt – diese Anstrengung lohnt sich.

### 4. Konflikthandeln

Da Worte offensichtlich nichts nützen, gibt man den Gedanken kompromissorientierter Gespräche mit dem Konfliktpartner auf und beginnt den Konflikt anders anzugehen.

### 5. Polarisierung / Schwarzweissmalerei

„Ich bin gut und der ist böse.“

Dritte müssen Stellung beziehen – wer der Abwertung des Konfliktpartners nicht zustimmt, gehört offensichtlich zur Gegenseite (weiteres Konfliktpotential!).

### 6. Indirekte Angriffe

Intrigen, Gerüchte und Sabotage

### 7. Direkte Angriffe

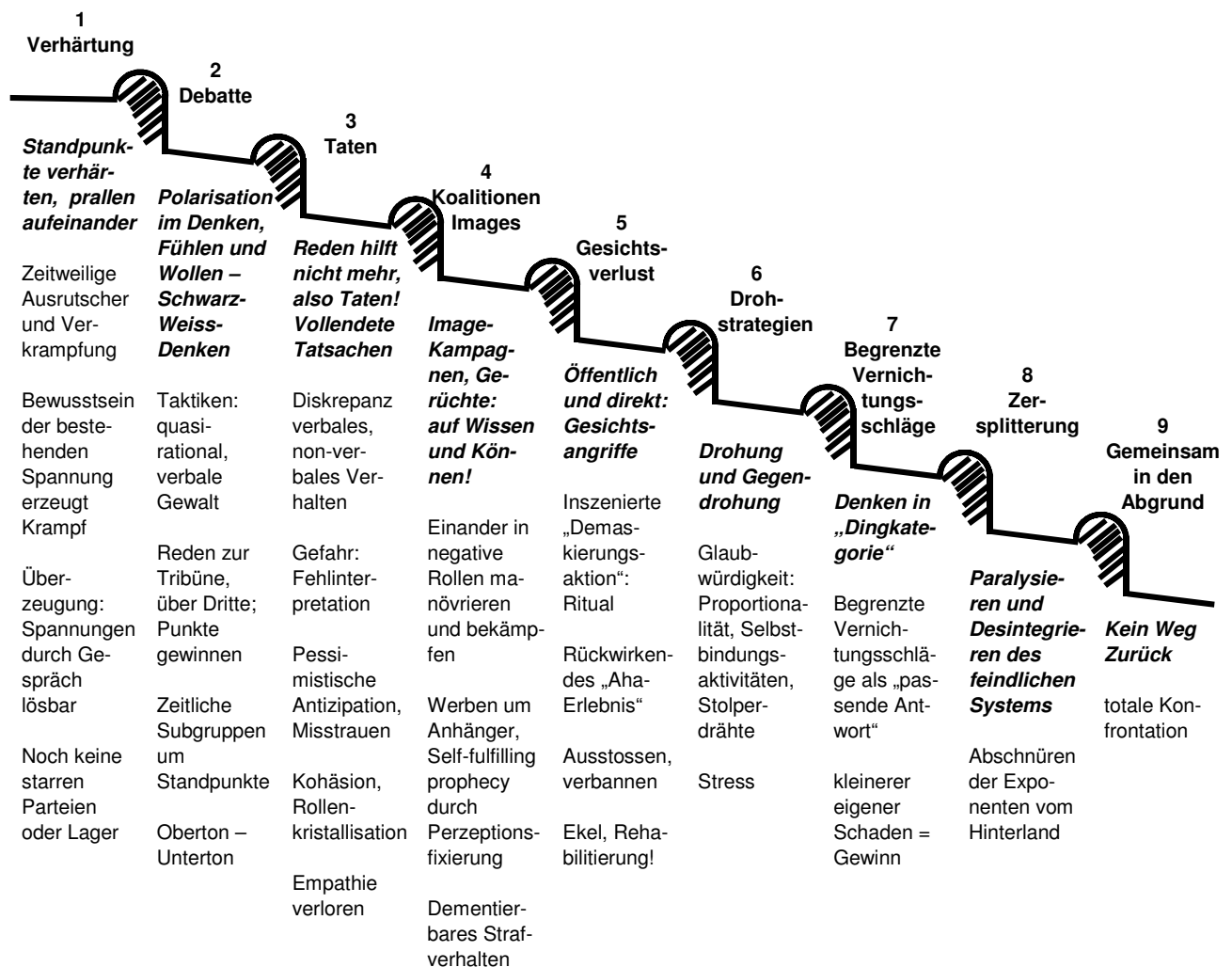
Provokation, Beleidigung und alles, was dem Ziel dient – das Ziel ist das „Schachmatt“ des Gegenübers.

## 4.5 Eskalation von Konflikten

Konflikte sind an sich nichts Schlimmes. Bedrohlich kann es allerdings werden, wenn sie sich verhärten, eskalieren. Und dies passiert meistens dann, wenn sie verdrängt werden und man nichts tut, um sie beizulegen.

### 4.5.1 Eskalationsdynamik

Nach Friedrich Glasl, Konfliktmanagement, 1997



<b>Phase I: win-win</b> <b>„Konfliktgespräch, Vermittlung“</b> Gespräch mit allen Betroffenen Konfliktmoderation (intern oder extern)	<b>Phase II: win-lose</b> <b>„Pendel-Diplomatie“</b> Einzelgespräche mit Hauptbetroffenen, Konfliktmediation	<b>Phase III: lose-lose</b> <b>„Schiedsgericht“</b> Aussenstehende oder hierarchisch übergeordnete Stelle entscheidet (Gericht, etc.)
--	---	---

Daraus ist abzuleiten, dass Konflikte rechtzeitig im kleinstmöglichen Rahmen bearbeitet werden müssen.

Zur Eskalation von Konflikten gehört die Tendenz der Beteiligten, den anderen „niederzumachen“. Dies kann bis zur offenen körperlichen Gewalt reichen. Genauso verletzend können aber auch verbale Attacken sein.

## 4.6 Ursachen von Konflikten

Die Konfliktursachen liegen häufig sehr tief und sind nur sehr schwer zu entschlüsseln.

Grundsätzlich sind folgende Faktoren ausschlaggebend:

### 1. Sozialisation

Wir alle wissen, dass unsere familien- und gesellschaftlichen Erfahrungen unser Verhalten und unsere Weisen, mit Schwierigkeiten umzugehen, bestimmen. Manche Jugendlichen haben z.B. einfach nichts anderes gelernt, als in Konflikten loszupöbeln oder gewalttätig zu werden. Gewaltbereite Männer sind eher „arm dran“ als stark und mutig. Den Umgang mit Konflikten kann und muss man lernen, in der Familie und ganz besonders auch im sanktionsfreien Raum Schule.

### 2. Institutionen und Rollen

Konfliktbearbeitung und -lösung wird in Institutionen durch die Rollen stark geregelt. In einer hierarchisch strukturierten Behörde werden Konflikte, so sie denn von den Beteiligten nicht gelöst werden (können), eben „von oben“ entschieden. Der Rollenschwächere weiss oft schon, dass er vielleicht eine Frage stellen darf oder eine Anregung geben, aber „zu seinem Recht“ kommt er oft nur indirekt.

### 3. Zeichensysteme

Wir wissen alle, wie sich besonders in der grossen Politik, aber oft auch im Betrieb, in der Schule oder Familie die Mächtigen mit „Zeichen von Macht und Einfluss“ umgeben, man denke an das erhöhte Pult und die Sitzordnung in der Klasse, an das komplizierte Protokoll von Konferenzen, an das Vorzimmer, Uniformen und ähnliche „Zeichen“. Auch Verhandlungen und Gespräche laufen nach Ritualen und „bezeichnendem“ Verhalten ab.

### 4. Situationen

Situationen bestimmen wesentlich das Entstehen und den Verlauf von Konflikten mit, sei es z.B. ein Fahrfehler im Verkehr, das Zusammenspiel auf der Kommandobrücke eines Schiffes bei Aufkommen von Sturm oder der Unterrichtsablauf in der Schule. Manchmal werden latent vorhandene Konflikte durch Situationen auch erst offenkundig, das berühmte „Fass läuft über“.

### 5. Personen und ihre Selbstbilder

Es ist schon bei den Tieren so: Ängstliche Hunde werden zu Angstbeissern, grosse Hunde begegnen wütigen kleineren mit grosser Gelassenheit. Die innere Befindlichkeit, auch die in einer Beziehung oder Situation entscheidet mit, ob jemand „ausrastet“ oder „souverän“ mit der Situation und einem Konflikt umgeht. Innerseelische Konflikte bilden sich in äusseren Konflikten ab und lassen eine Person unberechenbar erscheinen (z.B. narzisstische Kränkung).

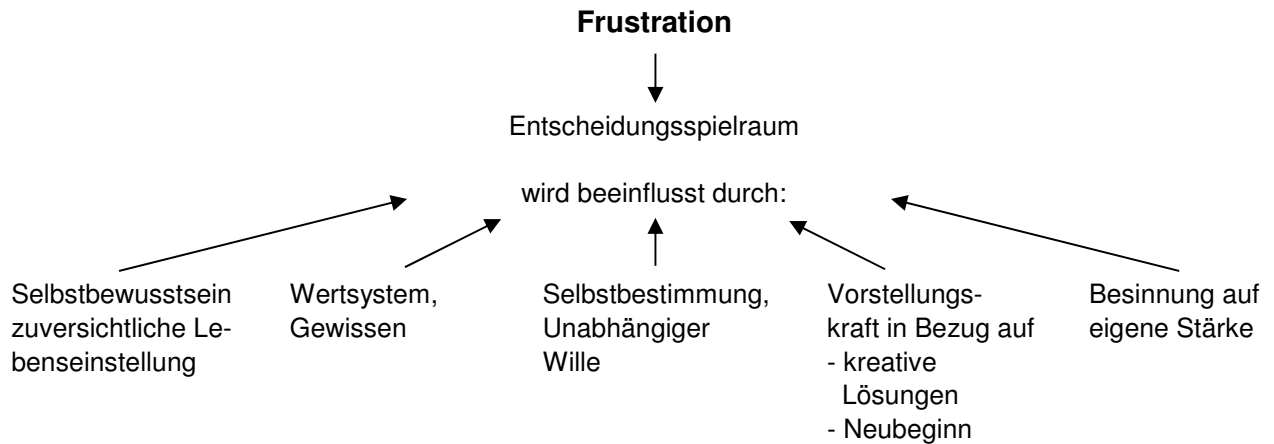
Trotz dieser Einwirkungsfaktoren auf Konflikte ist es dennoch immer hilfreich, sich zumindest die möglichen Ursachen eines konkreten Konflikts durch den Kopf gehen zu lassen – oft liegt diese nämlich jenseits der eigenen Person oder der konkreten Situation und es bedarf nur einer „Verlagerung“ des Konflikts auf den Ort, an dem die Ursache zu suchen ist.

Wenn Sie z.B. Streit mit Kollegen haben, weil diesen die angeordnete Arbeitsaufteilung, die Mittelzuteilung oder die Raumverteilung nicht zusagt, ist das eigentlich nicht Ihr Problem.

Die „Lösung“ ist daher unproblematisch: sobald Sie sich nicht gegen die Kollegen stellen, sondern mit ihnen gemeinsam zum Chef gehen und das Problem dort ansprechen, sind Sie in Ihrer Umgebung eine „Störung“ los, die nicht Sie verursacht haben und an der Sie auch in der Regel nicht viel ändern können.

## 4.7 Kennzeichen der konfliktfähigen bzw. konfliktunfähigen Persönlichkeit

Mit konfliktträchtigen Situationen (= Frustrationen) geht die konfliktfähige Persönlichkeit pro-aktiv um und erhält sich Wahlfreiheit:



### 4.7.1 Kennzeichen der konfliktunfähigen Persönlichkeit

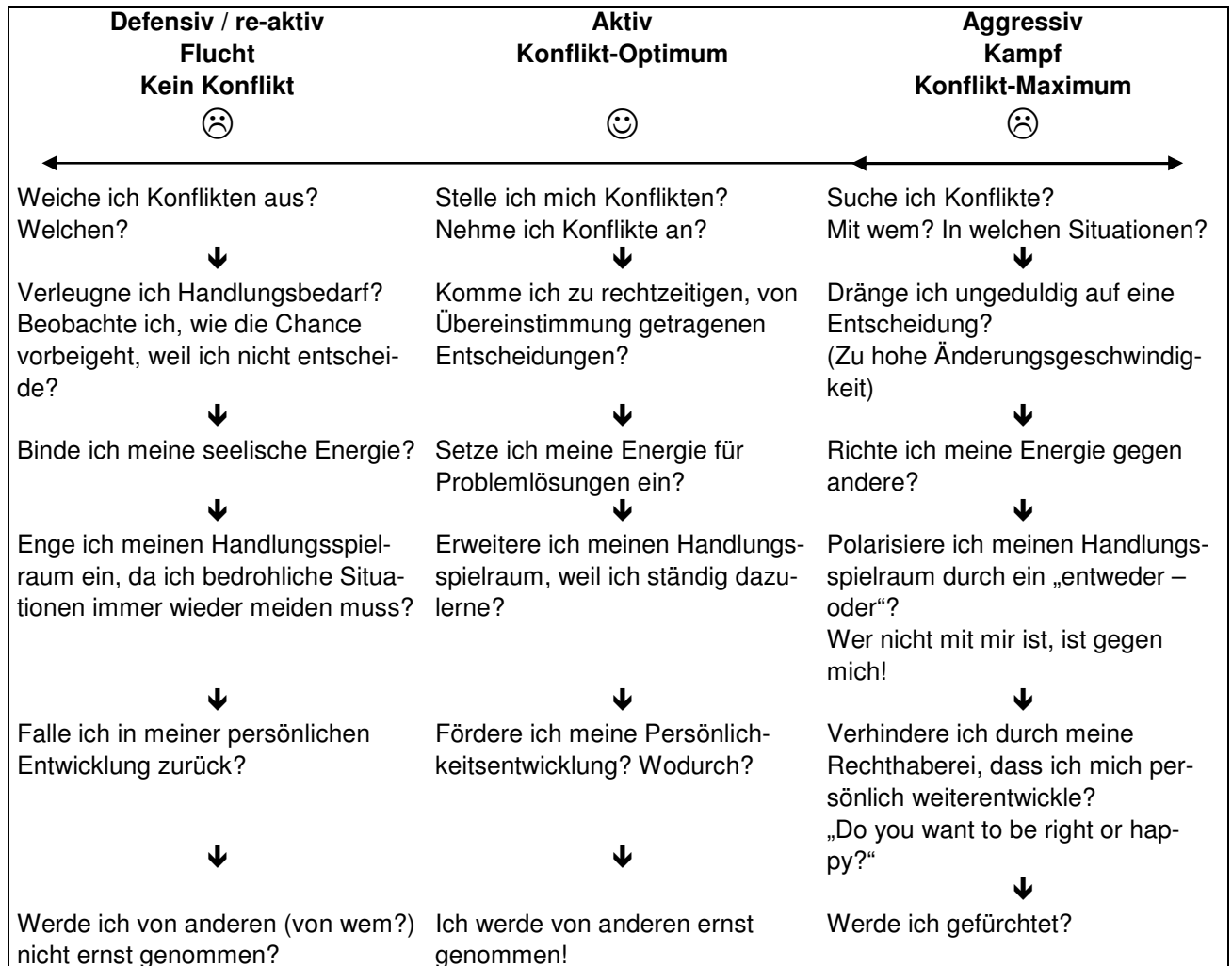
Kennzeichen	Ausdrucksformen
Extremes Leistungsstreben (Typ-A Verhaltensmuster)	Aggressives Konkurrenzverhalten; Hektik; Ungeduld; Ruhelosigkeit; Angespante Wachsamkeit; Gefühl, unter Druck zu stehen; Häufiges Unterbrechen des Gesprächspartners
Mangelnde Kontaktfähigkeit	Wenig einsichtig; Nicht bereit, zum gemeinsamen Nutzen Abstriche an eigenen Vorhaben zu machen; Mangel an Toleranz und Kompromissbereitschaft
Prestigesucht und Selbstüberschätzung	Übermässiges Streben nach Ansehen und Bestätigung; Dokumentation der eigenen Unentbehrlichkeit; Mischen sich überall ein, übergehen, behindern andere
Unfähigkeit, unbestimmte und komplexe Situationen zu tolerieren	Neigung zu vorschnellen und extremen Urteilen; Vorliebe für vertraute, eindeutig strukturierte Situationen
Neigung zum Ja-Sagen	Prinzipienloses Verhalten, das sich ganz nach der aktuellen Situation, der Meinung anderer, dem Urteil von Autoritätspersonen richtet; Leicht beeinflussbar: „Dreht die Fahne nach dem Wind“
Pessimismus	Missmutig, schlecht gelaunt, nörgelnd, resigniert
Geringe Frustrationstoleranz	Nicht fähig, Enttäuschungen zu widerstehen; Überspitzen der Situation
Schwaches Selbstwertgefühl	Kennt die eigenen Stärken nicht; Wertet sich selbst ab
Entscheidungsunsicherheit	Riskante Entscheidungen; Impulsive Handlungen; Verspätete Bedenken; Nachträglich wiederholtes Prüfen von Entscheidungen (nach Maiwald u. Maiwald)



**Aggressive Menschen machen krank!  
Defensiv-Konfliktunfähige werden krank!**

## 4.8 Wie gehe ich mit Konflikten um?

„Es ist nicht der Konflikt an sich, der uns zu schaffen macht, sondern dass wir nicht gelernt haben, uns einer unangenehmen Situation zu stellen oder uns damit aggressionslos auseinandersetzen.“ (nach G. Martens)



- ❖ Wo, wann und bei welchen Personen verhindere / regle / provoziere ich Konflikte?
- ❖ Wo habe ich mich durch Konflikte weiterentwickelt?

Eine Position entsteht durch ihre Gegenposition:

**„Mit wem ich keinen Streit bekommen will, mit dem bekomme ich auch keinen.“**



### Konfliktscheu

- Rückzug, Flucht, Defensive
- Angst vor Auseinandersetzung
- Ärger und emotionale Äusserungen werden unterdrückt
- Differenz wird vor der Öffentlichkeit verborgen



### Flucht tendenz

Diese Person räumt das Feld, sie wertet sich selbst ab, sie ordnet eigene Interessen denen der anderen unter, sie ist ängstlich.

Die **Konfliktscheuen** befürchten, dass sie durch eventuelles aggressives Auftreten gefühllos, kalt und unmenschlich wirken, dass sie andere zurückstossen, verletzen oder selbst verletzt werden können. Deshalb verzichten sie auf harte Austragungsformen, unterdrücken ihre Gefühle und ziehen sich zurück.

### Streitlust

- Offensive, Aggression, Spass
- Reibung, eigene Emotionen werden gelebt und gezeigt
- Differenz wird in der Öffentlichkeit ausgetragen



### Aggressionstendenz

Diese Person walzt andere nieder, verletzt und beleidigt andere, ist egozentrisch, verfolgt nur Eigeninteressen, ist draufgängerisch, überheblich.

Die **Streitlustigen** befürchten hingegen, dass sie nicht genug zu sich selbst stehen, wenn sie sich zu nachgiebig zeigen, sie hassen, es für unsicher gehalten zu werden, darum zeigen sie ihre Emotionen, handeln offensiv und nehmen lieber Wunden bei sich und den anderen in Kauf, als dass sie das Feld räumen.

Meine persönliche Haltung und die Erfahrungen, die ich mit Konflikten gemacht habe, bestimmen, wie ich mit Konfliktsituationen umgehe.

„Es ist Unsinn, Türen zuzuschlagen, wenn man sie auch angelehnt lassen kann.“  
(J.W. Fulbright)





❖ Mein Konfliktverhalten: persönliche Selbsteinschätzung

**JETZT / HEUTE (IST)**

Bitte ankreuzen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ich verstehe Konflikte als Führungsaufgabe.										
Ich besitze Mut, Konflikte frühzeitig anzugehen.										
Ich nehme Konflikte als persönliche Lernchance wahr.										
Ich kenne mein eigenes Konfliktverhalten und Konfliktmuster.										
Ich bin fähig, eigene Anteile an zwischenmenschlichen Konflikten wahrzunehmen und anzugehen.										
Ich habe genügend Selbstvertrauen, um mit Kritik und Einwänden flexibel umzugehen.										
Ich kenne meine eigenen Grenzen im Umgang mit Konflikten.										
Meine besondere Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, heisst:	_____									

**PROPHEZEIUNG (SOLL)**

Bitte ankreuzen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ich verstehe Konflikte als Führungsaufgabe.										
Ich besitze Mut, Konflikte frühzeitig anzugehen.										
Ich nehme Konflikte als persönliche Lernchance wahr.										
Ich kenne mein eigenes Konfliktverhalten und Konfliktmuster.										
Ich bin fähig, eigene Anteile an zwischenmenschlichen Konflikten wahrzunehmen und anzugehen.										
Ich habe genügend Selbstvertrauen, um mit Kritik und Einwänden flexibel umzugehen.										
Ich kenne meine eigenen Grenzen im Umgang mit Konflikten.										
Meine besondere Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, heisst:	_____									

## 4.9 Stile der Konfliktbewältigung

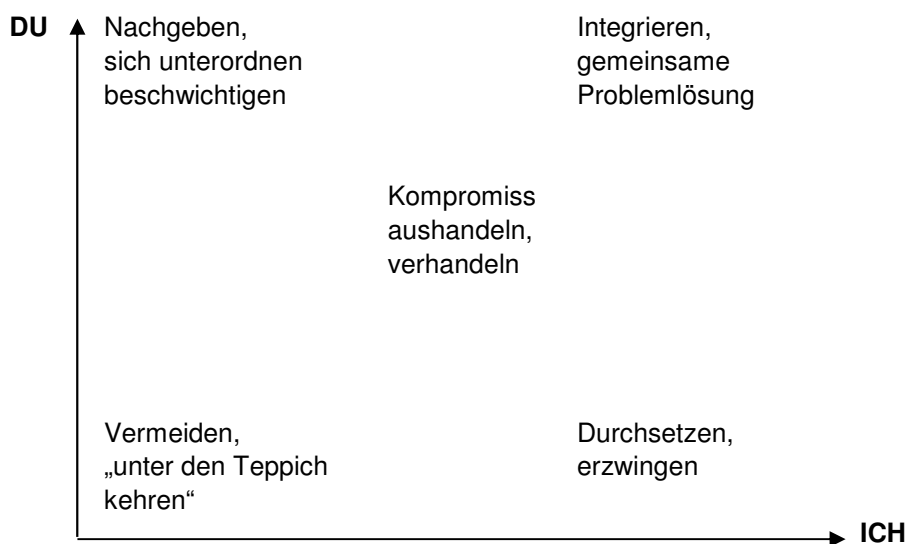
### 4.9.1 Innere Konfliktbewältigung: Bewältigungsstrategien

	<b>direkt</b>	<b>indirekt</b>
<b>konstruktiv</b>	Entscheidung, fairer Kompromiss	Innere Verarbeitung, Neuorientierung
<b>destruktiv</b>	Defensives Agieren „fauler“ Kompromiss	Depressiver Rückzug Verdrängung



- ❖ Welche Strategie bevorzuge ich? Was folgere ich daraus?
- ❖ Welche Strategien bevorzugen Menschen in meiner Umgebung?
- ❖ Wie kann ich ihnen helfen?

### 4.9.2 Zwischenmenschliche Konfliktbewältigung: Bewältigungsstrategien



**Nachgeben:** Positiv: Der andere hat nachgegeben und gewonnen.  
Ich habe mich durchgesetzt – aber verloren:  
„Das Härteste in der Welt – bezwungen wird es vom Geschmeidigsten.“

**Integrieren:** Positiv: Nicht nur an einem Strick ziehen, sondern auch in die gleiche Richtung. – „Wir alle sind Engel mit einem Flügel. Wir müssen einander umarmen, wenn wir fliegen wollen.“  
Negativ: „Appeasement“-Politik

**Vermeiden:** Positiv: „Die heilende Kraft des geringen Tuns.“ Ich muss über ein Thema auch schweigen können.  
Negativ: „Manche benützen Köpfe nur zum Schütteln.“  
Mit besorgter Miene warnen sie die Insassen eines sinkenden Schiffes vor dem Wasser.“ –  
Wenn sie nichts haben, Bedenken haben sie!

Durchsetzen: Positiv: „Fürchte dich nicht vor der Auseinandersetzung, denn sie wird die Situation bereinigen.“ (I. Ging)  
 Wehre der Unordnung, bevor sie auftritt.  
 Negativ: Der Zwang mich auf jeden Fall, durchsetzen zu müssen.  
 Treibe deinen Gegner nicht zur Verzweiflung, das macht ihn nur stärker. „Wer zuerst schießt, stirbt als Zweiter.“  
 Fühle mich gut auf Kosten anderer?

Kompromiss: Positiv: Dient ohne Kampf der Ergebnis-Optimierung.  
 Negativ: „Manche verstehen unter einem Kompromiss einen Tausch, bei dem sie für einen Apfel einen Obstgarten haben wollen.“ (Th. Waigel)



- ❖ Welchen Konfliktstil bevorzuge ich? Was ist eine charakteristische Aussage darüber?
- ❖ Welche Konfliktstile bevorzugen mein Chef / meine wichtigsten Kollegen / meine Mitarbeiter?
- ❖ Auf welchen Konfliktstil greife ich zurück, wenn Kompromiss oder Integration fehlschlagen?
- ❖ Was folgere ich aus all dem?

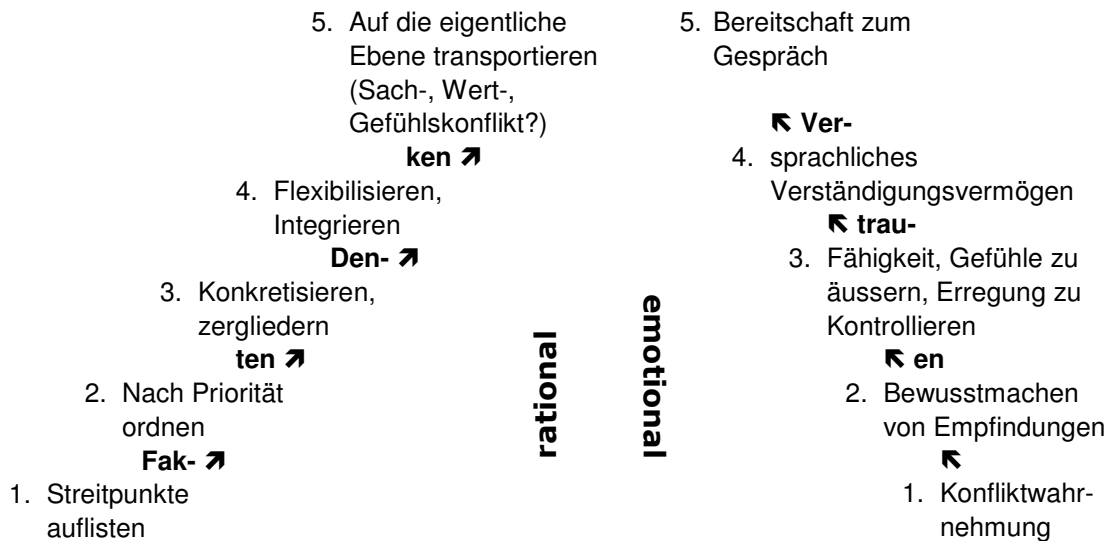
#### 4.9.3 Diagnose-Schema zur rationalen Konfliktanalyse

Was ist vorgefallen?  Konflikt-thema?	Wer war beteiligt?  Konflikt-parteien?	Ist es ein Sach-   Gefühls- /   Werte- Konflikt?   Beziehungs-   Konflikt?  (Ursachenanalyse)			Wie haben wir uns verhalten?	Wie ist der Konflikt ausgegangen?
---	--	---	--	--	------------------------------	-----------------------------------



- ❖ Meine Konfliktthese: Worum geht es mir?
- ❖ Seine Konfliktthese: Worum geht es ihm?
- ❖ Was will ich erreichen?
- ❖ Wie will ich dies erreichen? Was werde ich tun?

#### 4.9.4 Fünf Stufen der Konflikt-handhabung



#### 4.9.5 Fragen zur Konfliktanalyse

Streitpunkt:

- Sind These und Antithese klar definiert?
- Kennen die Parteien These und Antithese?
- Ist es ein isolierter Einzelpunkt oder ein komplexes Problemfeld?
- Was ist der „Knackpunkt“, auf den sich die Parteien versteifen?
- Kann ich diesen „Knackpunkt“ (die Problemdefinition) als Frage formulieren?

Parteien:

- In welcher Abhängigkeit stehen sie zueinander?
- Wie stark sind sie am Konflikt und seinem Ausgang interessiert?
- Welche interessierten Verbündeten hat jede Seite?

Form:

- Lässt sich der Konflikt klar als Sach-, Gefühls- oder Werte-Konflikt definieren?
- oder ist er eine diffuse Mischung (und damit schon eskaliert)?
- Ist es ein heisser oder kalter Konflikt?  
Heiss: Versuch, zu überzeugen; Verbale Attacken, direkte Konfrontation  
Regeln werden über Bord geworfen  
Kalt: Zynisch, desillusioniert; Rückzug, Abbruch des Kontakts

Verlauf:

- Wie sieht die Konfliktlandkarte aus? (Die Entwicklung des Konflikts in der Zeit)
- Wo gab es Wendepunkte? Wo war der „point of no return“?
- In welcher Phase befindet sich der Konflikt? (→ Konflikt-Eskalation)
- Welche Eskalationssymptome zeigen sich?

Ergebnis:

- Ist die Lage bereinigt: Dauerhaft oder nur kurzfristig?
- Wo und wann könnte der Konflikt wieder aufflammen?
- Was tut jede Seite, um mit dem Konflikt konstruktiv zu leben? („love it“)

#### 4.9.6 Die handelnden Personen und ihre Beziehungen

- Sind die Konfliktparteien Individuen oder Gruppen oder Cliques?
- Wie locker oder geschlossen agieren die Gruppen?
- Wer ist die Schlüsselperson?  
Wie ist die Beziehung zwischen ihr und der Gruppe?  
Wie wird parteiintern kommuniziert, geführt, entschieden, mit Macht umgegangen? Wer ist von wem abhängig?
- Welches sind die wichtigsten Konfliktstile der Beteiligten? (Vermeiden, nachgeben, durchsetzen, Kompromiss, integrieren)
- Welche Typen sind an dem Konflikt beteiligt? Wie können sie sich ergänzen? (reformerischer Visionär, systematischer Entdecker, vernünftiger Analysierer, vorsichtiger Organisierer, konservativer Bewahrer, geschickter Macher, Integrierer, Förderer)
- Wie nehmen die Parteien einander wahr und welche Verhaltensmuster resultieren daraus? (z.B. Verfolger, Opfer, Retter)
- Wie lauten die ungeschriebenen psychologischen Rollenverträge?
- Wie gehen die Personen mit Macht um? Üben sie soziale Macht aus? Leben sie Herrschaftsbedürfnisse aus?
- Welche Bedürfnisse treiben den Konflikt an?  
Existenzbedürfnisse: Körper, Integrität, Sicherheit?  
Psychologische Bedürfnisse: Kontakt und Bestätigung?  
Bedürfnis nach Sinn: Persönliches Wachstum?
- Gibt es „Kulissenmotive“? (Motive, die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind). Wenn ja, welche?
- Handeln die Konfliktparteien rational-emotional oder irrational-emotional?
- Welche Ich-Zustände sind beteiligt? (Eltern-Ich? Erwachsenen-Ich? Kindheits-Ich?)

Konflikte über	Ich- Zustand	Massnahmen
Wertvorstellungen des Einzelnen, der Gruppe, der Umwelt	Eltern-Ich	Wertsystem überprüfen, Entscheidungen treffen, Unterschiede gelten lassen, verzeihen
Ziele, Mittel, Fakten	Erwachsenen-Ich	Dem Erwachsenen-Ich Zeit geben zum Verarbeiten, Erfahrung und Information nutzen
Verletzte Gefühle, nicht erfüllte Erwartungen	Kindheits-Ich	Kindheits-Ich analysieren, Enttäuschungen verarbeiten, um Entschuldigung bitten

- Wie ist der Reifegrad der Konfliktparteien?  
Entspricht die Führung / Regelung des Konflikts dem Reifegrad? (siehe 4.5. Konflikt-Eskalation)
- Wie ist der Spannungszustand der Beteiligten?  
weich / entspannt       $\longleftrightarrow$       stark / angespannt  
schlaff / spannungslos      hart / verspannt
- Halten sich die Konfliktparteien an die 5 Phasen einer Problemlösung?  
(1. Problemdefinition, 2. Zielformulierung, 3. Ursachenanalyse, 4. Sammeln und Bewerten von Lösungsvorschlägen, 5. Entschlussfassung und Aktionsplanung)
- Welche Organisationsstrukturen und Verfahrensvorschriften bestimmen die Beziehungen?  
Wie stehen die Parteien dazu? (Ablehnend, verteidigend, akzeptierend?)
- Wie sieht das strategische Kalkül der Parteien aus?
- Was soll mein Konfliktpartner beibehalten, öfter tun, weniger oft tun?  
Was will ich beibehalten, öfter tun, weniger tun? Was erwarten wir voneinander?

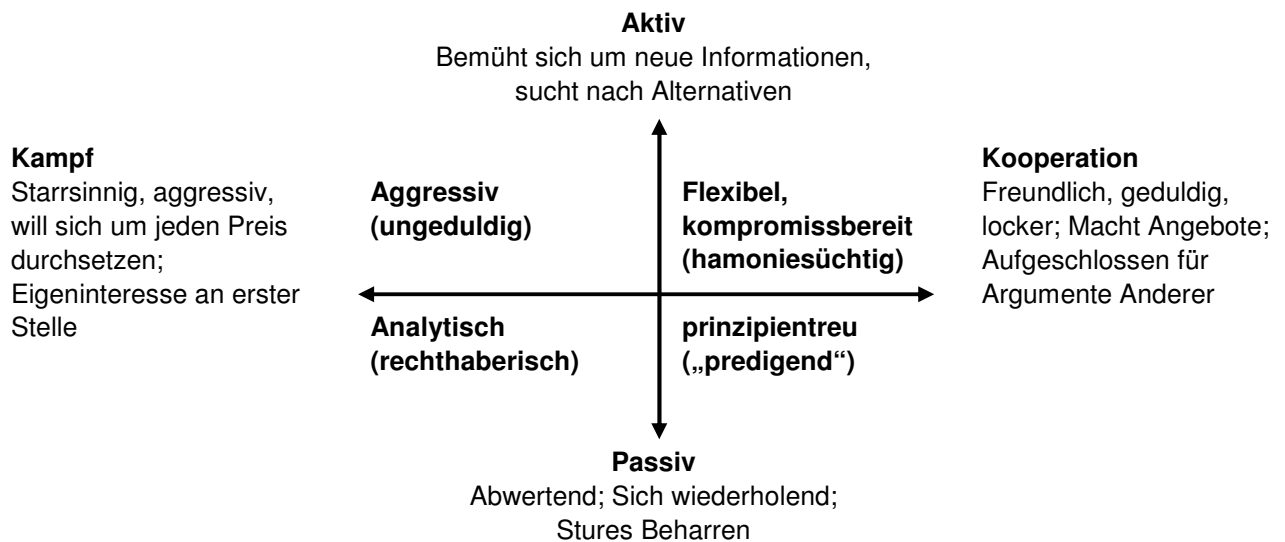
#### 4.9.7 Fragen zur emotionalen Bewältigung des Konflikts

##### „Der andere ist es wert, dass ich mich mit ihm konfrontiere.“

- Was ist das für ein Mensch, mit dem ich immer wieder Konflikte habe?
- Will ich die Beziehung zu diesem Menschen wirklich gestalten?
- Was ist der Rahmen für die Beziehung zu diesem Menschen?  
z.B. Vertrauen / Misstrauen, Achtung / Missachtung, Offenheit / Verslossenheit
- Zwei Dinge, die in dieser Beziehung immer wieder auftreten?
- Welchen Sinn erfüllen die Konflikte?
- Wann in meinem Leben wurde Vertrauen, Achtung, Offenheit missbraucht?  
Was von dieser Erfahrung aus der Vergangenheit übertrage ich in meine / unsere Gegenwart?  
Mit welchen Folgen?
- An welchem Wert / welchen Werten wollen wir uns orientieren?
- Haben wir eine gemeinsame Vision?
- Fühle ich mich dem anderen gegenüber nicht im seelischen Gleichgewicht? Warum? Fühle ich mich diesem Menschen über- oder unterlegen? Worin zeigt sich das? (In welchen Äusserungen? Durch welche Körpersprache?)
- Was ist die grösste Enttäuschung durch den anderen?
- Werden diese Enttäuschungen mit diesem Menschen zu geistig – seelischen Verhärtungen? Warum?  
Was werde ich dagegen tun? (z.B. verzeihen)
- Vorsicht vor: „Ich bleibe solange sauer auf ihn, bis ...“
- Wann spiele ich mit diesem Menschen das Spiel „Angriff – Verteidigung – anschliessende Eskalation“?  
In welchen spezifischen Situationen?
- Denke ich daran, das meine Wut destruktiv ist, wenn
  - der unmittelbare Anlass geringfügig ist,
  - sich sehr viel Ärger angestaut hat,
  - das klare Bewusstsein verloren geht?
- Tut Wut gut? (Wut bedeutet, die Dummheit anderer Menschen gegen sich selbst zu richten.)
- Verwandle ich Wut in Mut? (z.B. auf den anderen immer wieder zuzugehen)
- In welcher Situation werde ich gegenüber dem Menschen, mit dem ich die grössten Konflikte habe, hektisch?
- Dinge, die ich diesem Menschen sagen möchte / müsste, aber nicht sage (zurückhalte, vorenthalte).
- Was an Positivem halte ich zurück, das ich ihm nicht sage?
- Drei Dinge, die ich gut an ihm finde: Wann sage ich sie?
- Was haben wir Schönes / Positives zusammen erlebt?
- Welche negativen Vorbehalte habe ich gegenüber dem anderen, die andere Menschen nicht haben?  
(„Die Schönheit liegt im Auge des Betrachters“)
- Was von dem, was ich vorenthalte, ist entscheidend?
- Wann werde ich mit dem anderen über diese Rückbehalte in welcher Form sprechen?
- Was muss sich bei mir ändern, damit ich dem anderen mit Humor begegnen kann? Was tue ich, um eine potentielle Tragödie in eine Komödie zu verwandeln?
- Welche Folgen hat es für mich / und, wenn unsere Beziehung ok ist?  
(Was tun wir zum Beispiel mit der so gewonnen Zeit / Energie?)
- Wer wird am meisten überrascht / enttäuscht sein?
- Welche Ziele werde ich mit ihm am Ende des Gesprächs vereinbaren, um eine Konflikt-Eskalation zu vermeiden?
- Was soll bis in einem halben Jahr erreicht sein?
- Was ist mein erster Schritt?
- Wenn etwas schief gehen sollte: Wie werden wir agieren?
- Was soll auf unserem gemeinsamen Grabstein stehen?

## 4.10 Verhandeln

### 4.10.1 Verhandlungsstile



- ❖ War ich bei meiner letzten Verhandlung mehr aktiv oder mehr passiv?
- ❖ War ich mehr auf Kampf oder mehr auf Kooperation ausgerichtet?
- ❖ In welche Richtung will ich mich entwickeln?

### 4.10.2 Verhandlungsablauf: Regeln für extreme Kontroversen

#### 1. Erregung kontrollieren

- Die eigenen körperlichen Warnsignale beachten:  
Wo sind meine emotionalen Schwachstellen? Was sind Reizworte für mich?  
Mit Vorwürfen rechnen – sie nicht persönlich nehmen: Der andere schreit nicht mich an; er schreit, weil es ihm gut tut.
- Auf Diskrepanzen achten zwischen jetzigen und früheren Worten, zwischen Worten und Tonfall, zwischen Worten und Körpersprache.
- Mich nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen – bei Gefahr: „Auf den Balkon gehen“.
- Eigenes Schweigen verursacht dem anderen ein unbehagliches Gefühl.

#### 2. Vertrauen bilden

- Sich selbst offenbaren, ein Risiko eingehen.
- Eigene Macht konstruktiv einsetzen, ohne den Gegner zum Feind zu machen.
- Den Gegner entwaffnen, indem ich seine Abwehrhaltung, seine Furcht, sein Misstrauen mildere, zum Beispiel durch aktives Zuhören. Dadurch den toten Punkt überwinden.
- Die eigene Motive und Absichten täuschungsfrei mitteilen.

#### 3. Offen kommunizieren

- Rasch sein im Hören, aber überlegt im Sprechen und Handeln. („Habe ich Sie richtig verstanden?“ – „Ich möchte mich vergewissern, dass ich Sie richtig verstanden habe.“)
- Sorgfältige Notizen anfertigen.
- Verhalten beschreiben, nicht bewerten.
- Den Konfrontationskurs verlassen. Meine Reaktion ist auch Teil des Problems: Nicht reagieren – denken! „Radar benutzen – nicht Panzer!“ (W. Ury)



#### 4. Problem lösen

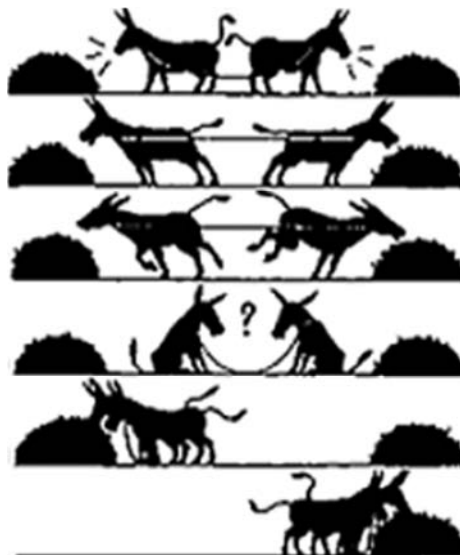
- Vitale Interessen der anderen Partei nicht negieren.
- Klären, was jeder von einer gütlichen Einigung hat:  
„Ist es nicht unser Ziel, zu einer Einigung zu kommen, der wir beide zustimmen können?“
- Das „Ränkespiel“ beim Namen nennen. Es in ziel-orientiertes Verhalten ändern.
- Die Kraft nicht gegen den anderen, sondern in die (auch vorläufige) Lösung stecken. Gemeinsame Energien in's Vorwärtsgen stecken – Keine rückwärtsgewandte Fehlerdiskussion!
- Die richtigen Fragen herausarbeiten.
- Dem anderen helfen, sein Gesicht zu wahren:  
„Halte dem anderen die Wahrheit wie einen Mantel hin, in den er hineinschlüpfen kann. Schlage sie ihm nicht wie einen nassen Lappen um die Ohren.“ (nach M. Frisch)

#### 5. Vereinbarung treffen

- Den Erfolg nach und nach durch kleine Durchbrüche erreichen.
- Die gefährlichste Reaktion ist eine vorzeitige Entscheidung. Ich kann mich entscheiden, auf eine Reaktion zu verzichten:  
„Ich komme morgen auf Sie zu.“
- Auf „Stur-Schalten“ findet nur statt, weil keine Alternative gesehen wird.
- Die Vereinbarung unmissverständlich und widerspruchsfrei formulieren.

#### 6. Persönlich verarbeiten

- Zum Streiten gehören zwei. Zum Beenden des Streits nur einer.
- „Auf dem Teppich bleiben.“
- Innerlich „Ja!“ zur Lösung sagen.



## 4.11 Gespräche führen nach Gordon

### 4.11.1 Vorbemerkungen

Thomas Gordon ist besonders durch seine Bücher „Familien-Konferenz“ und „Lehrer-Schüler-Konferenz“ bekannt geworden. Sein Anliegen ist es, Konflikte so zu lösen, dass es weder Sieger noch Besiegte gibt. Die Methode ist so angelegt, dass sie sich bei drei Konfliktsanlässen – Aufeinanderprallen von Ansichten, widerstreitende Absichten, Streit auf der Basis gestörter Gefühle – bewährt. Immerhin ist es eine Hilfe, wenn man sich des Konfliktsanlasses bewusst ist. Ist er zu Beginn einer Konfliktlösung noch nicht geklärt, so wird er zumeist durch die Anwendung der Gordon-Methode deutlich.

Man muss darauf achten, ob man als Erzieher (bzw. als Mensch, der den Konflikt lösen will) *selbst* in den Konflikt verwickelt ist. Anfänger haben hier oft beträchtliche Mühe. So neigen sie beispielsweise dazu, die zu späte Heimkehr eines Sohnes oder einer Tochter als Fremd-Konflikt zu betrachten, obwohl es ja sie selbst sind, die sich durch dieses Verhalten gestört fühlen. Eigen-Konflikte sind leicht zu erkennen, sobald man sich angewöhnt, auf die eigenen Gefühle zu achten. Sind diese aus Anlass des Verhaltens der andern verstimmt, so liegt stets ein Eigen-Konflikt vor. Fremd-Konflikte betreffen uns nie direkt und können darum bei uns auf der Gefühlsebene höchstens *Mitgefühl*, *Mitleid* auslösen, aber nie etwa Verärgerung, Angst, Verletztheit, Wut usw.

Wer Gordons „niederlagelose Konfliktlösungs-Methode“ anwenden will, muss im Wesentlichen über fünf Fertigkeiten verfügen:

### 4.11.2 Guten Willen mobilisieren können

Aus Pestalozzis Sicht ist die Anwendung der Methode Gordons nichts anderes als der Wille, Konflikte statt auf der natürlichen bzw. gesellschaftlichen auf der sittlichen Ebene auszutragen. Dies macht deutlich, dass man niemanden nötigen oder gar zwingen kann, nach Gordons Methode zu handeln, denn Sittlichkeit beruht auf Freiheit und ist letztlich wiederum nichts anderes als der gute Wille.

Das ist logisch rasch erkannt, aber der praktische Vollzug im Leben ist – mindestens für viele Menschen – oft sehr schwer. Es ist wesentlich leichter, seine ganze Energie auf die Durchsetzung eigener Interessen zu konzentrieren, als sich immer und immer wieder zu fragen, ob es einem mit dem Entschluss ernst ist, sich so zu verhalten, dass schlicht und einfach das Gute geschieht, ganz gleich, ob sich dies mit dem eigenen Egoismus verträgt. Der gute Wille ist ja nichts anderes als die Entschlossenheit, das Gute ohne Rücksicht auf eigene Vor- oder Nachteile zu wollen. Menschen mit schlechtem Willen kann auch Gordon nichts nützen.

Konkret geht es darum, wie wir mit anderen Menschen kommunizieren. Nach Gordon zeigt sich dies an den Arten von Botschaften. In der Praxis erweisen sich drei als ungünstig:

1. Lösungsbotschaften: Alle folgenden Arten von Botschaften senden eine Lösung!
  - Anordnen, Befehlen, Kommandieren  
„Geh und such dir etwas zum Spielen.“  
„Hör auf, die Zeitung zu zerknittern!“  
„Räum die Töpfe und Pfannen wieder fort.“
  - Warnen Ermahnen Drohen.  
„Wenn du nicht aufhörst, schreie ich.“  
„Mutter wird böse, wenn du nicht aus dem Weg gehst.“  
„Wenn du nicht machst, dass du raus kommst, und die Küche wieder in ihren alten Zustand versetzt, wird es dir leid tun.“
  - Zureden, Predigen, Moralisieren  
„Stör nie jemanden beim Lesen“  
„Spiel bitte anderswo.“  
„Du musst nicht herumspielen, wenn Mutter es eilig hat“  
„Räum immer auf, wenn Du fertig bist.“

- Raten, Vorschläge machen oder Lösungen geben  
 „Warum gehst du nicht nach draussen und spielst?“  
 „Lass mich mal etwas anderes vorschlagen, was du tun könntest!“  
 „Kannst du die Sachen denn nicht wegräumen, nachdem du sie gebraucht hast?“

## 2. Herabsetzende Botschaften: Beispiele für „herabsetzende“ Botschaften

Jedermann weiss, wie es ist, durch eine Botschaft herabgesetzt zu werden, die Schuld, Urteil, Hohn oder Kritik übermittelt. Bei der Konfrontation mit Kindern verlassen sich Eltern weitgehend auf derartige Botschaften. „Herabsetzende“ Botschaften können in eine der folgenden Kategorien fallen:

- Urteilen, Kritisieren, Beschuldigen  
 „Du müsstest es besser wissen.“  
 „Du bist sehr gedankenlos.“  
 „Du bist sehr ungezogen.“  
 „Du bist das rücksichtsloseste Kind, das ich kenne.“  
 „Du wirst noch einmal der Nagel zu meinem Sarg sein!“
- Beschimpfen, Verhöhnern, Beschämen  
 „Du bist ein verzogenes Gör!“  
 „Schon gut, Herr Naseweis.“  
 „Schäm dich.“
- Interpretieren, Diagnostizieren, Psychoanalysieren  
 „Du willst nur Aufmerksamkeit erregen.“  
 „Du willst mich nur auf die Palme bringen.“  
 „Du siehst nur zu gern, wie weit du es treiben kannst, bevor ich wütend werde.“  
 „Du willst immer da spielen, wo ich arbeite.“
- Belehren, Anleiten  
 „Es gehört sich nicht, jemanden zu unterbrechen.“  
 „Artige Kinder tun das nicht.“  
 „Was würdest du sagen, wenn ich das dir antäte?“  
 „Warum bist du zur Abwechslung nicht einmal artig?“  
 „Was du nicht willst, das man dir tut ...“  
 (Novak u.a. 1977, S. 169 f.)

## 3. Indirekte Botschaften

Dazu gehören ironische Bemerkungen, Andeutungen, sarkastische Äusserungen u.ä. Weil es v.a. auf die Stimmlage, den Tonfall, die Betonung und die Mimik und Gestik ankommt, sind Beispiele in geschriebener Form nicht sinnvoll.

Allgemein nimmt Gordon an, dass alle drei Arten von Botschaften die beabsichtigte Wirkung verfehlen und ganz andere Dinge bewirken:

- Widerstand; Trotz, Rebellion; Negativismus
- Ärger, Zorn; Feindseligkeit
- Aggression; Vergeltungsmassnahmen, Zurückschlagen
- Lügen; Empfindungen verbergen
- Andere beschuldigen, klatschen; schwindeln
- Dominieren; herumkommandieren, tyrannisieren
- Siegen müssen, ungern unterliegen
- Bündnisse schliessen, sich gegen die Eltern organisieren
- Fügsamkeit; Gehorsam; Unterwerfung
- Einschmeicheln, um Gunst buhlen
- Anpassung; Mangel an schöpferischer Kraft, Angst; etwas Neues zu versuchen, vorherige Erfolgsversicherung benötigen
- Rückzug, Flucht, Phantasien

In Bezug auf die Wirkung sind folgende Punkte bedeutsam:

Das sind alles Herabsetzungen – sie ziehen den Charakter in Zweifel, lehnen ab, zerstören die Selbstachtung, betonen die Unzulänglichkeiten, fällen ein Urteil über die Persönlichkeit. Sie weisen die Schuld zu. Welche Wirkungen rufen diese Botschaften wahrscheinlich hervor?

- Kinder fühlen sich oft schuldbewusst und voll Reue, wenn sie verurteilt oder beschuldigt werden.
- Kinder haben das Gefühl, dass der Elternteil nicht fair ist – sie empfinden Ungerechtigkeit: „Ich habe nichts Böses getan“ oder „Ich wollte nicht unartig sein“.
- Kinder fühlen sich oft ungeliebt, zurückgestossen: „Sie mag mich nicht, weil ich etwas Böses getan habe.“
- Kinder reagieren oft sehr widerspenstig auf derartige Botschaften – sie stellen sich auf die Hinterbeine. Das die Eltern störende Verhalten aufzugeben, würde ein Eingeständnis der Stichhaltigkeit des elterlichen Vorwurfs oder Urteils sein. Die typische Reaktion eines Kindes würde sein: „Ich störe dich nicht“ oder „Die Teller sind niemandem im Weg“.
- Kinder zahlen oft mit gleicher Münze heim: „Du bist auch nicht immer so ordentlich“ oder „Du bist ständig müde“, „Du bist ein schrecklicher Miesepeter, wenn Besuch kommt“ oder „Warum kann das Haus nicht so sein, dass wir darin leben können?“
- Herabsetzungen geben dem Kind das Gefühl der Unzulänglichkeit. Sie reduzieren seine Selbstachtung.

#### 4.11.3 Du-Botschaften vermeiden

Unter einer Du-Botschaft verstehen wir eine Aussage, die den Konflikt-Partner direkt aufs Korn nimmt, sei es durch eine simple Frage, eine Kritik, einen Befehl, eine Drohung, eine Klassifizierung bzw. Abstempelung oder durch eine Verletzung (Beschimpfung, Blossstellung usw.). Es gibt Du-Botschaften, die unter allen Umständen zu meiden sind (Beispiel: Verletzung), und es gibt solche, die in konfliktfreien Kommunikationen durchaus zulässig sind (z.B. Frage, Befehl). Im Rahmen der Bewältigung eines Konflikts – gleichgültig, ob ein Eigen- oder Fremd-Konflikt vorliegt – gilt die Regel: *Keine Du-Botschaften!* Wer sich daran hält, tut dies natürlich nicht, um eine Vorschrift zu befolgen, sondern im eigenen Interesse: Die Erfahrung zeigt, dass Du-Botschaften in Konflikt-Gesprächen den Partner behindern, sich zu öffnen, und darum die Konfliktlösung erschweren oder gar unmöglich machen.

In Alltagssituationen sind die Reaktionen auf Problemsituationen häufig in der Art verfasst, wie sie vorher dargestellt wurden (Lösungsbotschaften, herabsetzende oder indirekte Botschaften). Darüber hinaus stellte Gordon fest, dass es fast ausnahmslos Du-Botschaften sind, die verwendet werden, z.B.:

(nach Gordon 1977, S. 112)

- Du hörst sofort damit auf! (Befehlen)
- Du bist jetzt ruhig, oder es passiert was! (Warnen)
- Du solltest es besser wissen! (Moralisieren)
- Du machst es, wie ich es dir gezeigt habe! (Lösungen geben)
- Du denkst unreif. (Kritik)
- Du benimmst Dich wie ein Baby. (Beschimpfen)
- Du willst es ihm nur heimzahlen. (Analysieren)

In Konfliktsituationen wird diese Du-Botschaft unweigerlich zu einem negativen Urteil. Damit ist die Abwehrhaltung quasi vorprogrammiert (von Rückzug bis aggressiver Verteidigung ist alles möglich!). Gordon schlägt deshalb vor, dass die Lehrperson zwar offen und ehrlich sein Unbehagen äussern soll, aber in Form einer Ich-Botschaft:

1. Schilderung der Problemsituation (wertfrei!)  
*„Wenn Ihr Farben anrührt und Ausguss und Tisch damit beschmiert,*
2. Auswirkung der Situation auf den Erzieher  
*muss ich hinterher saubermachen und kriege mit dem Hausmeister Ärger.*
3. Gefühl des Erziehers bei dieser Situation (Betroffenheit)  
*Ich habe es satt, hinter euch aufzuwischen, und ich weiss nicht mehr, was ich dagegen tun kann.“*

Zwar werden Problemsituationen auf diese Art nicht automatisch gelöst, aber die Ich-Botschaft des Erziehers wird eher als ehrliche, offene Standpunktsäusserung begriffen als Aussagen in Form der Du-Botschaft. Damit sollte eine grundsätzliche Bereitschaft zu einer Konfliktlösung geweckt werden.

#### 4.11.4 Bei Eigen-Konflikten: Ich-Botschaften senden

Die psychologisch angemessene Verhaltensweise bei Eigen-Konflikten besteht darin, dem Konfliktpartner mitzuteilen, wie man sich in der Konfliktsituation selbst fühlt. Gordon bezeichnet solche Aussagen als „Ich-Botschaften“. Eine Ich-Botschaft kann man erst dann formulieren, wenn man gelernt hat, auf seine eigenen Gefühle zu achten. Echte Gefühlsäusserungen tönen etwa so:

- Ich mag fast nicht mehr.
- Ich fühle mich abgelehnt.
- Ich bin verärgert.
- Ich habe eine Wut im Bauch.
- Ich möchte am liebsten davonlaufen.
- Deine Bemerkung tut mir weh.

Wer eine Ich-Botschaft formuliert, wird möglicherweise auch verletzbar, und das macht oft Angst. Es braucht darum einen gewissen Mut, seine verletzten und verstörten Gefühle einem andern – und ausgerechnet demjenigen, mit dem man ein Problem hat – mitzuteilen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass in der Regel durch eine Ich-Botschaft beim Konflikt-Partner die Bereitschaft erhöht wird, seinerseits von seiner Gefühlslage zu berichten.

In diesem Zusammenhang soll aber nicht verschwiegen werden, dass der masslose Gebrauch von Ich-Botschaften bei den andern unangebrachte Schuldgefühle und damit wiederum Abwehrreaktionen wecken kann. Der Fachmann kann auch sehr oft beobachten, dass psychisch wenig ausgeglichene Menschen die Ich-Botschaften als eigentliches Druck- und Machtmittel missbrauchen und damit ihre Umgebung tyrannisieren. Wer sich gedrängt fühlt, bei jedem nur erdenklichen Anlass Ich-Botschaften zu formulieren, sollte sich wohl fragen, was mit ihm los ist, dass seine Gefühlswelt so rasch aus dem Gleichgewicht geraten kann.

#### 4.11.5 Bei Fremd-Konflikten: Aktiv zuhören können

Das Zuhören in einem Konflikt ist meist wichtiger als das Reden. Wenn ich jemandem wirklich zuhöre, beweise ich ihm, dass ich ihn ernst nehme und akzeptiere, und bloss schon durch dieses Verhalten leiste ich einen Beitrag zur Verständigung. „Ich will nichts hören“, dieser so häufig verwendete Satz hingegen demütigt, verletzt, entwertet und verschärft damit das Problem.

Um zu verstehen, was Gordon unter *aktivem* Zuhören versteht, muss man sich zuerst vergegenwärtigen, dass jede Aussage einen sachlichen und einen gefühlsmässigen Gehalt hat. Wer das aktive Zuhören nicht gelernt hat, achtet zumeist ausschliesslich auf den sachlichen Inhalt einer Aussage. Wenn ich aber einen Mitmenschen wirklich verstehen will, muss ich darüber hinaus auf die in einer Aussage mitschwingenden *Gefühle* achten. In einem Konflikt, wo eben diese Gefühle verstört sind, ist dies besonders wichtig.

*Aktives Zuhören* besteht nun darin, dass ich die Gefühle meines Gegenübers wahrzunehmen versuche und dies dann in der Form einer Vermutung oder vorsichtigen Feststellung ausspreche. Treffe ich es, was sehr oft der Fall ist, fühlt sich mein Partner wirklich verstanden und ist zumeist bereit, selbst auf seine Gefühle zu achten und sie auszusprechen. Aktives Zuhören ist darum so etwas wie Geburtshilfe für Ich-Botschaften beim andern. Dies erreiche ich selbst dann, wenn ich mit meiner Mutmassung teilweise oder sogar ganz daneben treffe, weil nämlich der Partner meine Bemühung erkennt, ihn wirklich verstehen zu wollen. Er ist es dann selbst, der mit seinen Ich-Botschaften sein Inneres öffnet.

Es liegt wohl auf der Hand, dass nur jemand zu dieser anspruchsvollen Form der Kommunikation fähig ist, der selbst gefühlsmässig hinlänglich ausgeglichen ist. Das aktive Zuhören ist darum in erster Linie bei der Lösung von *Fremd-Konflikten* am Platz. Leidet z.B. ein Jugendlicher an einem Beziehungsproblem (Freund, Freundin), so kann ich ihm durch aktives Zuhören und unter Verzicht auf Du-Botschaften helfen, selbst einen Ausweg zu finden.

Aktives Zuhören kann allerdings auch in Eigen-Konflikten zur Anwendung kommen, aber erst dann, wenn sich die Gesprächssituation durch die Formulierung von Ich-Botschaften beruhigt und damit die eigene Gefühlslage einigermassen geglättet hat. Der Wechsel vom Formulieren von Ich-Botschaften zum aktiven Zuhören (und zurück) ist schon recht schwierig und bedarf beharrlicher Übung.

Definitionsversuch des Aktiven Zuhörens:

*Versuch des Empfängers einer Mitteilung (Botschaft), den Sender zu verstehen, seine eigentliche Mitteilung zu entschlüsseln und dies in eigenen Worten wiederzugeben, ohne dass eine eigene Mitteilung dazukommt.*

Folgende Merkmale sind wichtig:

- Hören „wollen“, was das Gegenüber zu sagen hat.
- Ihm bei seinen Problemen behilflich sein.
- Fähig sein, die Gefühle nachzuvollziehen.
- Sich bewusst sein, dass Gefühle nicht von Dauer sind.
- Dem Anderen erlauben, seine eigenen Gefühle zu haben.

Ziel des Aktiven Zuhörens:

- Die Person muss das Problem ausdrücken und präzisieren, was oft schon ein Schritt zur Problemlösung darstellt.
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Die Person lernt am Beispiel das Zuhören.

#### 4.11.6 Konfliktlösungsstrategien nach Gordon



Konkretes Vorgehen bei Methode III (Die 6 Stufen der Methode III):

1. Den Konflikt identifizieren und definieren (keine konkurrenzierende Lösungen)

Das ist die kritische Stufe der Problemlösung. Die Klärung des Problems darf weder Tadel noch Urteil enthalten. Ich-Botschaften senden ist der wirksamste Weg, um Ihre Bedürfnisse auszudrücken. Nachdem Sie Ihre Bedürfnisse und Empfindungen dargelegt haben, versuchen Sie auch die Bedürfnisse der anderen Person zu verstehen. Aktives Zuhören hilft Ihnen in diesem Moment am besten. Nehmen Sie sich genügend Zeit, das Problem oder den Konflikt genau zu bestimmen und hören Sie speziell auf Empfindungen, anfänglichen Zorn oder Beleidigung. Beide Seiten müssen die ureigensten Empfindungen aussprechen können, bevor Sie die nächsten Stufen dieses Problemlösungs-Prozesses weitergehen. Beeilen Sie sich nicht, zur Stufe II zu gelangen. Versichern Sie sich zuerst, dass Sie den Gesichtspunkt des andern verstehen, und seien Sie auch sicher, Ihre eigenen Ansichten genau und angemessen erklärt zu haben ...

Zuletzt versichern Sie sich noch, dass es darum geht, eine Lösung zu finden, die auf die Bedürfnisse beider Seiten Rücksicht nimmt und zu der beide ja sagen können – demzufolge weder der eine noch der andere der Verlierer sein wird.

2. Mögliche Lösungen entwickeln (Ideenbörse)

Dies ist der schöpferische Teil der Problemlösung. Oft ist es schwer, gleich am Anfang eine geeignete Lösung zu finden. Aber einfache Lösungsvorschläge wirken anregend, um bessere zu suchen. Vermeiden Sie es auf jeden Fall, die Lösungsvorschläge zu beurteilen oder zu kritisieren. Hören Sie aktiv zu und schreiben Sie die Vorschläge auf, damit Sie jederzeit darauf zurückkommen können. Versuchen Sie, eine Vielzahl von möglichen Lösungen zu finden, bevor Sie mit deren Auswertung beginnen oder über irgendeinen Lösungsvorschlag diskutieren. („Ich sehe, du hältst nicht viel von diesem Vorschlag, aber lass uns ihn aufschreiben; wir können ihn dann später wieder streichen, wenn du willst.“)

Denken Sie daran, dass Sie nicht irgendeine Lösung suchen, sondern die beste! Wenn Sie nicht mehr weiterkommen, umschreiben Sie das Problem (Bedürfnisse) von neuem. Dies hilft sehr oft, das Rad wieder in Bewegung zu bringen.

Gewöhnlich merkt man von selbst, wann man zu Stufe III übergehen kann – wenn Sie genügend annähernd ausführbare Lösungsvorschläge gesammelt haben; oder wenn ein Lösungsvorschlag die anderen bei weitem übertrifft.

3. Die Alternativlösungen kritisch bewerten

Dies ist das Stadium in der Konflikt-Lösung, in dem Sie ganz ehrlich sein müssen und in welchem Sie auch von der andern Person verlangen müssen, aufrichtig zu sein. Beide werden Sie nun sehr kritische Überlegungen machen müssen. Gibt es Nachteile in irgendeinem Lösungsvorschlag? Gibt es irgendwelche Gründe, weshalb ein Lösungsvorschlag vielleicht nicht durchführbar wäre? Ist es zu schwierig, den Lösungsvorschlag in die Tat umzusetzen, sich daran zu halten? Wäre eine solche Lösung für beide Seiten gerecht? Gebrauchen Sie aktives Zuhören!

Manchmal kann es bei der Beurteilung der gesammelten Lösungsvorschläge vorkommen, dass jemandem ein ganz neuer Lösungsvorschlag in den Sinn kommt, eine Lösung, die besser ist als alle bis dahin gefundenen; oder ein früherer Lösungsvorschlag wird mit einer guten Idee vervollständigt.

Die Möglichkeit, dass man schlussendlich mit einer schlechten Lösung dasteht, oder mit einer solchen, die nicht ernsthaft durchgeführt wird, ist sehr gross, wenn man in diesem Stadium die Lösungsvorschläge nicht bewertet und durchdenkt.

#### 4. Sich für die beste annehmbare Lösung entscheiden

Nun muss man sich gemeinsam für einen Lösungsvorschlag entscheiden. Wurden alle Tatsachen beleuchtet, ergibt sich gewöhnlich eine klare, überlegene Lösung von selbst.

Machen Sie nicht den Fehler, eine Lösung aufzuzwingen oder versuchen Sie nicht, jemanden von den Vorzügen einer Lösung zu überzeugen. Wenn man sich nicht frei für einen annehmbaren Lösungsvorschlag entscheiden kann, besteht die Möglichkeit, dass man sich dann nicht an die Abmachung hält. Wenn Sie glauben, eine Lösung gefunden zu haben, wiederholen Sie die Lösungsmöglichkeit in vollem Umfang, um sicher zu gehen, dass sie von beiden Seiten verstanden ist.

Es ist eine gute Idee, die angenommene Lösung schriftlich festzuhalten, damit die einzelnen Punkte nicht vergessen werden. Allenfalls später auftretende Missverständnisse können auf diese Weise jederzeit anhand des Entscheides, den beide Parteien gemeinsam getroffen haben, aus dem Weg geräumt werden.

#### 5. Wege zur Ausführung der Lösung ausarbeiten

Weil das Kreieren einer Lösung und das Ausführen derselben nicht ein und dasselbe ist, ist es notwendig, nachdem die Entscheidung getroffen worden ist, sofort bis ins einzelne genau auszumachen, wer was bis wann zu tun hat. Wenn man sein volles Vertrauen schenkt und davon überzeugt ist, dass die getroffenen Vereinbarungen getreulich eingehalten werden, ist dies eine viel konstruktivere Einstellung, als wenn man sich mit Massnahmen, die bei Nichteinhalten getroffen werden sollen, beschäftigt. Wenn jemand später die getroffene Vereinbarung nicht einhält, treten Sie ihm mit „Ich-Botschaften“ gegenüber. Sie mögen aber auch Vorschläge unterbreiten, auf welche Weise es sich an den Plan erinnern kann. Fallen Sie aber ja nicht darauf hinein, dauernd daran zu erinnern, die zugewiesenen Aufgaben auszuführen – ermahnen und nörgeln führen nur zu Abhängigkeit und Groll und nicht zu selbständiger Verantwortung. Jemand, der die Methode III der Konfliktbewältigung nicht gewohnt ist, wird anfänglich etwas Mühe haben, die Vereinbarungen einzuhalten, insbesondere, wenn er bis dahin nur Methode II gekannt hat.

#### 6. Nachfolgende kritische Bewertung der Lösung

Nicht alle Lösungen, die durch die Konfliktbewältigung über Methode III entstanden sind, erweisen sich in jeder Hinsicht als ideal. Es kann sein, dass manchmal gewisse Schwächen in der Lösung auftauchen, die eine Anpassung nötig machen oder die sogar zurückgewiesen werden, um einer besseren Lösung Platz zu machen.

Wichtig ist, herauszufinden, welche Erfahrungen man mit der getroffenen Lösung macht. Alle sollen sich einig sein, dass eine getroffene Lösung nicht endgültig sein muss. Mit beidseitigem Einverständnis kann jede Lösung neu durchdacht und entsprechend geändert werden. Wenn man die Methode III zum ersten Mal anwendet, kann es vorkommen, dass man sich überfordert – in der ersten Begeisterung übernimmt man zu viele oder sogar unmögliche Pflichten. Halten Sie in solchen Fällen die Türe immer offen, Änderungen durchzuführen.

#### **Merkmale**

Für eine wirksame Problemlösung sind Ihre besten Werkzeuge stets:

- Aktives Zuhören
- die eigenen Empfindungen klar und ehrlich kundtun
- auf die Bedürfnisse des andern Rücksicht nehmen, ihm Vertrauen schenken
- Aufgeschlossenheit für Änderungen von Tatsachen und Empfindungen
- vom Erfolg der Methode III überzeugt sein
- Methode III ohne bestimmte Lösungen im Kopf in Angriff nehmen
- es abzulehnen, auf Methode I oder II zurückzufallen



## Konflikte: Was tun?

### 1. Was ist das Problem?

- Meine Sicht
- Deine Sicht



### 2. Wie ist es zum Problem gekommen?

- Ich habe es so erlebt, ich sehe das so.
- Wie hast du es erlebt? Wie siehst du das?



### 3. Welche Lösungsansätze gibt es?

- Mein, dein, unser Lösungsvorschlag



### 4. Wie entscheiden wir?

- Massnahme, Protokoll

## 4.11.7 Konfliktvermeidung und weitere Hilfen

Zwar ist es richtig, dass Konflikte immer dann, wenn man sie bewältigen konnte, fruchtbar gemacht sind, und trotzdem ist es wohl berechtigt, die Zahl der Konflikte möglichst klein zu halten. Es gehört darum zur Klugheit, sich so zu verhalten, dass Konflikte möglichst nicht entstehen. Wohl die meisten heftigen Auseinandersetzungen wären gar nicht nötig.

Grundsätzlich lassen sich viele Konflikte durch geschickte Organisation des Lebensalltags vermeiden. Das betrifft die Einteilung der Zeit, die Gestaltung der Räume, die ständig sich wiederholenden Tätigkeiten. Da dies alles von der jeweiligen Situation abhängig ist, möchte ich mich hier auf die Erwähnung des Grundsatzes beschränken und nicht ins Detail gehen.

In den meisten Situationen besteht die Möglichkeit, uns eines freundlichen, entgegenkommenden, sogar herzlichen Umgangstons zu bedienen. Das hat nichts mit süsslichem Theater, wohl aber etwas mit Sprach- und Herzenskultur zu tun. Ich sage damit keineswegs, dass man nicht gelegentlich übellaunig oder barsch werden kann, aber es sollte eben doch eher die Ausnahme sein. Wer in einem höflichen Ton verkehrt, schafft damit eine Atmosphäre der Achtung, in der nicht sofort aus jeder Mücke ein Elefant gemacht wird. In einer solchen Atmosphäre sind dann auch die tatsächlich entstehenden Konflikte wesentlich leichter zu bearbeiten.

## 4.12 Schwierige Situationen

### 4.12.1 Verhältnis Damen / Herren

#### 4.12.1.1 Vor Kursbeginn

In den seltensten Fällen werden sich die Anmeldungen von Damen und Herren die Waage halten, vielmehr sind unterschiedliche Zahlen die Regel. Gehen die Unterschiede jedoch weit auseinander, sind verschiedene Möglichkeiten denkbar:

- Bei den Kursanmeldungen darauf achten, dass das Verhältnis ausgeglichen ist (unter Umständen die Anmeldungen von Damen oder Herren stoppen und eine Warteliste anlegen)
- überzählige Damen, resp. Herren für Parallelkurse motivieren
- auf spätere Kurse umbuchen
- Aushilfen aus Parallelkursen oder höheren Kursstufen organisieren
- Stock von Aushilfen aus früheren Kursen aufbauen (am Schluss von Kursen entsprechende Listen anlegen und in einer Kartei speichern)
- gezieltes Inserat aufgeben oder an bestimmten Orten werben
- nötigenfalls Kurs absagen, wenn das Missverhältnis auf keine Art ausgleichbar ist
- bei Kinderkursen ist es möglich, dass Mädchen auch mit Mädchen tanzen lernen

Für die Motivation und das Lernen sind möglichst ausgeglichene Verhältnisse anzustreben, ansonsten der Ruf einer Tanzschule leiden kann. Mittel- und langfristig gesehen dürfte es lohnender sein, einmal einen Kurs abzusagen, als ihn unter ungünstigen Bedingungen durchzuführen.

#### 4.12.1.2 Am ersten oder zweiten Kursabend

Es kann passieren, dass trotz ausgeglichenen Kurslisten das Verhältnis im Kurs nicht oder nicht mehr stimmt (Krankheiten, Unfall, Ablöscher) und auch mit allen Massnahmen nicht gelöst werden kann, dann dürfte es sinnvoll sein, der überzähligen Dame oder dem überzähligen Herrn einen Gutschein für die nächste Kursperiode auszustellen. Längerfristig gesehen dürften sich solche grosszügigen Lösungen wohl eher auszahlen, als Frustrationserlebnisse, die weiterverbreitet werden und dem Ruf der Tanzschulen schaden können.

#### 4.12.1.3 An einem einzelnen Kursabend

Auf Grund ungünstiger Konstellationen kann es durchaus vorkommen, dass das Verhältnis Damen zu Herren an einem speziellen Abend völlig aus dem Gleichgewicht gerät. In einem solchen Fall empfiehlt es sich,

- Tänze durchzunehmen, deren Bewegungsmuster für Damen und Herren wenig voneinander abweichen
- häufigen Partnerwechsel durchzuführen
- Grundbewegungen zu üben
- darauf hinzuweisen, dass die Tanzlehrperson bei frühzeitiger Kenntnis solcher Situationen durchaus reagieren könnte (telefonische oder mündliche Abmeldungen)
- keine Schuldgefühle zu entwickeln; schliesslich kann man selbst ja nichts dafür

#### 4.12.2 Niveau-Unterschiede

Je nach Ausmass bisheriger Tanz- und Bewegungserfahrungen, individueller Hemmungen und motorischer Begabung können die Unterschiede in jedem Kurs ganz erheblich sein. Während einzelne überfordert sein können, fühlen sich andere unter Umständen bereits unterfordert. Um dem entgegenzuwirken, könnte man folgende Lösungen treffen:

- Aufbau der Figuren / Bewegungsmuster in einem langsamen bis mittleren Tempo, so dass normalerweise alle mitkommen
- während der Übungsphase individuelle zusätzliche Hilfen für die Schwächeren und zusätzliche Anforderungen an die Fortgeschrittenen (z.B. zusätzliche Hinweise auf Technik, Verbesserung der Qualität)
- Hinweis auf ev. Übungsmöglichkeiten im Rahmen der Tanzschule
- ev. Repetitionsmöglichkeiten des Kurses anbieten (z.B. gratis oder zu reduziertem Preis)
- Fortgeschrittenere ev. in einen höheren Kurs umplatzieren
- fortgeschrittenere helfen Schwächeren
- auf Nachhilfeunterricht in Privatstunden hinweisen
- wenn nur bestimmte Altersgruppen angesprochen werden sollen, dann dies schon in der Ausschreibung deutlich machen

#### 4.12.3 Kursleiterwechsel

Infolge Krankheit, Unfall, Militärdienst, Zivildienst und anderen Dingen ist es durchaus möglich, dass eine andere Tanzlehrperson für einen Kursabend oder mehrere einspringen muss. Bei der Programmzusammenstellung kann soweit möglich auf die spezifischen Stärken der Aushilfsperson geachtet werden. Damit den Teilnehmer keine Nachteile erwachsen, sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Genaue Information der Ersatzperson über:
  - das bisher absolvierte Programm (Tänze, Figuren, ...)
  - den normalen Ablauf eines Kursabends
  - den Stand der Gruppe, die Aufnahmefähigkeit und mögliche Probleme
- Information der Teilnehmer über den Grund des Wechsels (wenn möglich im voraus)
- Teilnehmer für die Ersatzperson motivieren (auf seine Stärken hinweisen)

#### 4.12.4 Pannen (z.B. mit der Anlage)

Trotz Überprüfung der Anlage vor dem Kurs kann es passieren, dass eine Anlage plötzlich aussteigt und man sie selber nicht wieder in Gang bringt. Normalerweise sind vor allem unter den jungen Teilnehmer solche, die mit elektronischen Anlagen umzugehen wissen und die durchaus hilfsbereit sind.

Gelingt es trotz wiederholten Versuchen nicht, die Anlage zu starten (Kabel, Sicherungen sind kontrolliert) oder eine Ersatzanlage zu beschaffen, dann gäbe es folgende Varianten, die man sinnvollerweise mit den Teilnehmer bespricht:

- Passiert das Missgeschick gegen Ende eines Kurses, dann könnte man früher aufhören und das nächste Mal die entsprechende Zeit nachholen. Ist dies nicht möglich, dann könnte man unter Umständen ohne Musik und nur mit Zählen weiterfahren.
- Liegt der Vorfall am Anfang einer Lektion, dann könnte man die Stunde ausfallen lassen und einen zusätzlichen Abend anbieten (Parallelkurs oder am Schluss der Kursdauer eine Lektion anhängen)

Eine billige, transportable Anlage als Ersatz (evtl. batteriebetrieben) gehört normalerweise in die Grundausstattung einer Tanzschule. Damit lassen sich viele unliebsame Überraschungen zum Voraus ausschalten.

## 4.12.5 Schwierige Teilnehmer

### 4.12.5.1 Schwatzen

Ein Reden der Teilnehmer im falschen Moment stört die Erklärungen oder das Vorzeigen der Tanzlehrperson ganz enorm. Je nach persönlicher Befindlichkeit wird man es mehr oder weniger tolerieren oder sogar recht gehässig darauf reagieren. Wenn man sich in die Teilnehmer versetzt, merkt man jedoch, dass häufig gar keine böse Absicht dahintersteckt und sich meist gar nicht gegen die Tanzlehrperson richtet.

Mögliche Gründe für solche Störungen wären etwa:

- fachliches Gespräch mit dem Partner
- Verlegenheit / Unsicherheit
- Kommunikationsbedürfnis als Motiv für den Kursbesuch
- undeutliche Erklärungen
- zu lange Erklärungen, zu langes Vorzeigen der Tanzlehrperson
- Cliques, Gruppen
- Über- oder Unterforderung
- Kontakt Lehrperson-Teilnehmer klappt nicht

Was zwar aus neutraler Sicht durchaus verständlich ist, kann die Tanzlehrperson aufgrund ihres Auftrages und ihrer Rolle normalerweise nicht dulden.

Mit folgenden Tipps lässt es sich leichter damit umgehen:

- Auf keinen Fall sollte man nichts tun oder (unendlich) lange warten.
- Sind es Einzelpersonen, dann kann man sie in einem direkten Gespräch darauf hinweisen, dass sie den Unterricht stören.
- Man weist darauf hin, dass man sich mit Schwierigkeiten an die Tanzlehrperson wenden soll, die dann bei nächstmöglicher Gelegenheit weiterhilft.
- Will man von einer Übungsphase zu einem Erklärungsteil übergehen, braucht es etwas Zeit, bis die Teilnehmer wieder aufnahmebereit sind. Ein abrupter Abbruch wirkt für viele Menschen unnatürlich und brüskierend. Also – nach dem Musikende ein paar Sekunden warten, Blickkontakt aufnehmen, erst weiterfahren, wenn alle wieder auf die Tanzlehrperson konzentriert sind.
- Die Teilnehmer darauf hinweisen, dass es ihre Zeit ist, die bei zu langen Schwatzpausen verloren geht. Wenn sie dies akzeptieren, dann kann es der Tanzlehrperson egal sein.
- Bevor man eine Sequenz mit Erklärungen einschaltet, sich bewusst in die Nähe der notorischen Schwatzbasen stellen.
- Auf keinen Fall sollte man versuchen, den Lärmpegel zu übertönen. Damit strapaziert man seine eigenen Stimmbänder, was angesichts mehrerer Kurse pro Abend auf Dauer nicht durchführbar ist.
- Wenn man alle Massnahmen versucht hat und es trotzdem nichts nützt, dann sollte man sich auch nicht mehr ärgern; die Teilnehmer haben schliesslich bezahlt und wenn sie dafür keinen entsprechenden Gegenwert erhalten, ist dies nicht mehr die Schuld der Tanzlehrperson. – Vielleicht wollten sie statt tanzen zu lernen eher einen Partner kennenlernen!
- Hingegen sollte man sich grundsätzlicher mit dieser Frage auseinandersetzen, wenn dies in jedem Kurs vorkommt. In solchen Fällen wäre es sinnvoll, sich von einer erfahrenen Lehrperson beobachten zu lassen und von deren Erfahrungen zu profitieren.

#### 4.12.5.2 Unregelmässiges Erscheinen

Zur Reduzierung dieses Problems gehören:

- Hinweis auf der Anmeldebestätigung, dass der Kursbeitrag bezahlt werden muss, auch wenn jemand nicht erscheint
- das Einkassieren des Kursgeldes am ersten Abend
- um frühzeitige Abmeldung bitten, wenn jemand verhindert ist, damit die Tanzlehrperson Massnahmen treffen kann (vgl. Verhältnis Damen/Herren)
- in fortgeschrittenen Kursen evtl. Kurspreisreduktion, wenn jemand z.B. wegen Militärdienst nicht erscheinen kann; dafür könnte er Privatstunden zum Aufholen des Verpassten nehmen
- erfolgt keine Abmeldung, sollte auch keine Reduktion gewährt werden

Nach einer Krankheit oder einem Unfall gäbe es folgende Möglichkeiten:

- Nachhilfestunden auf privater Basis
- Kurzinstruktion während einer Pause
- spezielle Unterstützung während Übungsphasen
- Fortgeschrittene um Hilfe bitten
- Partnertausch während Übungsphasen
- Gutschein für den gleichen Kurs zu einem späteren Zeitpunkt

#### 4.12.5.3 Aussenseiter

Menschen, die nicht der Gruppennorm entsprechen, laufen Gefahr, zu Aussenseiter dieser Gruppe zu werden. Im Tanzschulbetrieb kann dies bei unausgeglichem Verhältnis direkt sichtbar werden. Die Auslöser sind mannigfaltig, doch besonders häufig treten auf:

- ungepflegte Erscheinung
- Mund-/ Körpergeruch
- grosse Diskrepanz im Alter
- teilweise Behinderung
- schüchterne, gehemmte Personen
- Aufschneider
- Herkunft

Theoretisch gesprochen müsste einerseits die Toleranz der Gruppenmitglieder vergrössert werden (z.B. bei Altersunterschieden, Behinderungen u.ä.), andererseits ist es in manchen Situationen auch unerlässlich, dass sich der Aussenseiter selber der Gruppenmehrheit anpasst (Erscheinung, Körperhygiene u.ä.). Allgemeingültige Ratschläge sind im Umgang mit ganzen Gruppen schwer zu erteilen, hingegen sind die Einflussmöglichkeiten auf Einzelne grösser und erfolgreicher. Ein im Tanzschulbetrieb häufiges Problem soll im folgenden detaillierter erläutert werden:

Besonders ängstliche und gehemmte Leute werden in Stress-Situationen mit Schweissausbrüchen und entsprechenden Körpergerüchen reagieren, meist ohne dass sie dies selbst registrieren. Andere werden deshalb versuchen, ihnen aus dem Weg zu gehen. Statt dieses Ausweich-Verhalten auf situative Faktoren, die veränderbar wären, zurückzuführen, interpretieren die ängstlichen und gehemmten Leute dies häufiger als Rückmeldung auf sie als Person, was das Selbstvertrauen weiter schwächt und die Angst vergrössert (Teufelskreis).

Was kann die Tanzlehrperson in solchen Situationen tun?

- allgemeine Bemerkung zum Thema Körperhygiene zu Beginn des Kurses (beim Tanzen komme man sich sehr nahe, deshalb sei dies bedeutsam)
- taktvolles Einzelgespräch mit der jeweiligen Person (oft sind solche Personen sehr dankbar für ein ehrliches Gespräch) z.B. „Händ Sie Zwible gässe?“ – „Sie sind offebar en starche Raucher“ – „Hüt häts Ihne offebar nüd glanget zum Chleiderwächsl“
- Bekleidungsempfehlung (z.B. Kleider aus Baumwolle statt Kunstfasern, Herren sollen den Veston zum Tanzen ausziehen)
- Schale mit (Pfefferminz-) Bonbons
- Erfrischungstüchlein / Deospray im WC



## 4.13 Literatur

Brühlmeier A., Ursachen und Lösungen von Konflikten in: [www.bruehlmeier.info](http://www.bruehlmeier.info)

Gordon Th., Familientraining, Übungsbuch, Solana Beach 1979

Gordon Th., Familienkonferenz, München 1996<sup>19</sup>

Gordon Th., Lehrer-Schüler-Konferenz, München 1995<sup>9</sup>

Singer K., Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln, Weinheim 1996<sup>5</sup>

[www.manager-training.de](http://www.manager-training.de)

[www.tresselt.de/konflikt.htm](http://www.tresselt.de/konflikt.htm)

[www.schulamt.landkreis-waldshut.de/assets/images/konfliktkultur.jpg](http://www.schulamt.landkreis-waldshut.de/assets/images/konfliktkultur.jpg)

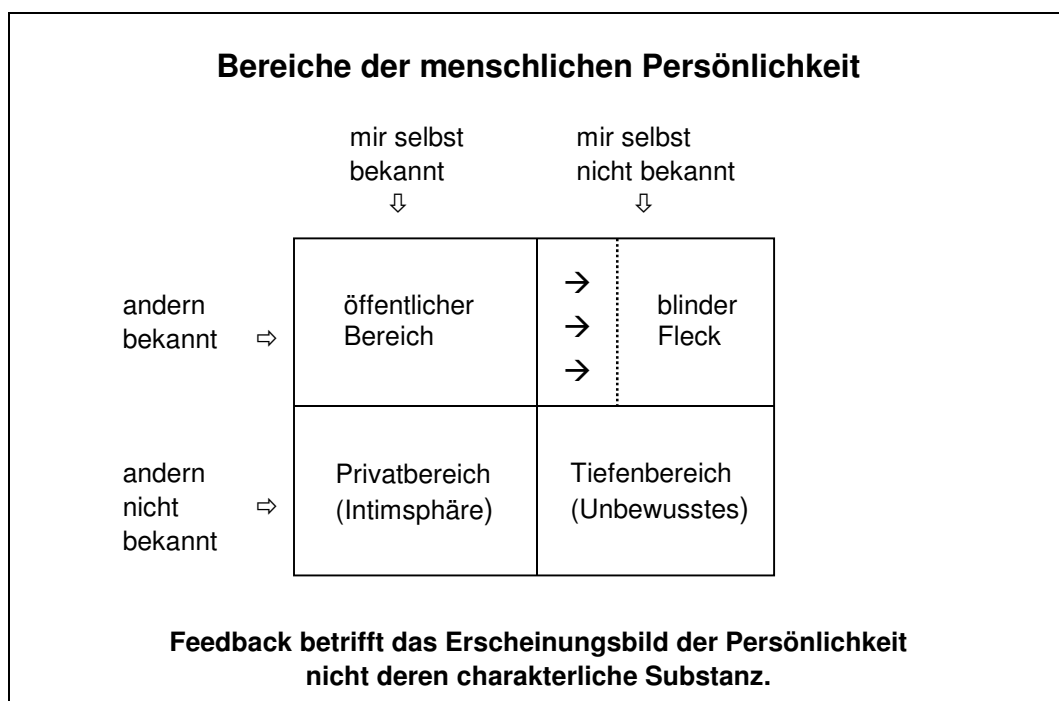
## 5 Feedback geben und nehmen

### Ziele:

- Sie kennen den Unterschied zwischen förderndem und abwertendem Feedback.
- Sie geben Feedback, das den Teilnehmenden etwas nützt.

„Ich muss zuerst die Antwort hören, um zu wissen, was ich gesagt habe.“  
(Norbert Wiener)

### 5.1 Persönliches Feedback



### Ziele:

1. Ich erfahre mehr darüber, wie andere mich und mein Verhalten wahrnehmen.
2. Ich lerne und übe, mich selbst und mein Verhalten kritisch zu überprüfen.
3. Ich lerne und übe, anderen in konstruktiver Weise sowohl positive als auch kritische Rückmeldungen zu ihrem Verhalten zu geben.

### Grundsätze:

- Wie ich in der täglichen Zusammenarbeit mit meinen Kollegen bin, ist nicht allein entscheidend – ebenso wichtig ist, wie die andere mich wahrnehmen.
- Wie andere mich wahrnehmen, bleibt mir selbst normalerweise verborgen.
- In unserer Gesellschaft haben die meisten Menschen Hemmungen, andere ihre Wahrnehmungen offen und ehrlich mitzuteilen.
- Der Hauptgrund für diese mangelnde Offenheit im Umgang miteinander ist Angst – Angst vor Verletzungen und Angst vor Sanktionen.

- Arbeitskollegen wissen viel über mein Erscheinungsbild, was für mich selbst sehr wertvoll wäre zu wissen.
- Wenn Arbeitskollegen sicher sind, dass ich dies wirklich will, sind sie bereit, mir ihr Wissen über mein Erscheinungsbild mitzuteilen.
- Wenn ich weiss, wie andere mich wahrnehmen, verstehe ich das Verhalten anderer mir gegenüber besser als bisher.
- Wenn ich weiss, wie andere mich wahrnehmen, kann ich mich selbst besser steuern.

## 5.2 Hilfreiches Feedback

Hilfreiches Feedback soll:

- **empfindsam sein:** Wirksames Feedback verlangt vom Geber Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen – es soll der anderen Person helfen, nicht weh tun. Wer sich verletzt oder durch die aktuelle Situation verunsichert fühlt, teilt dies dem andern sofort mit, so dass darüber gesprochen werden kann.
- **Angebotscharakter haben:** Rückmeldungen über persönliches Verhalten sind ein Angebot, mehr darüber zu erfahren, wie andere einen wahrnehmen. Sie sind keine objektiven Wahrheiten und die betreffen nicht den Kern der Persönlichkeit, sondern deren Erscheinungsbild. Der Empfänger entscheidet selbst, was er aufnehmen und annehmen sowie gegebenenfalls bei sich verändern will – und was nicht.
- **vom Empfänger gewollt sein:** Feedback ist am effektivsten, wenn der Empfänger darum gebeten hat. So entsteht eine gemeinsame Vertrauensbasis. Und für den Empfänger ergibt sich die Möglichkeit, die Fragen, die ihm besonders am Herzen liegen, zu stellen und eine Antwort darauf zu bekommen.
- **so ausführlich und konkret wie möglich sein:** Gutes Feedback ist spezifisch und bezieht sich auf bestimmte Ereignisse und Verhaltensweisen. Um-den-Brei-herumreden oder allgemeines Blabla haben keinen Zweck.
- **positiv und kritisch sein:** Positive Rückmeldungen sollten gegenüber den kritischen Rückmeldungen im Gleichgewicht stehen. Es ist wichtig, dass sowohl der Sender als auch der Empfänger beide Dimensionen betrachten. Einseitigkeit führt immer zu Verzerrungen. Ausserdem helfen positive Aspekte dem Empfänger, Kritisches zu akzeptieren und zu „verdauen“.
- **nicht mit Werturteilen durchsetzt sein:** Meistens ist es nicht sinnvoll, Feedback mit Urteilen oder Wertungen zu verbinden. Wer Urteile abgibt, sollte klar sagen, dass es sich um eine subjektive Einschätzung handelt d.h., die Situation einfach so beschreiben, wie sie wahrgenommen wird, und der betroffenen Person die Wertung selber überlassen.
- **zeitlich abgestimmt sein:** Feedback wirkt am besten, wenn der Empfänger aufnahmebereit dafür ist und der zeitliche Abstand zu den besprochenen Vorgängen so eng ist, dass sie noch frisch im Gedächtnis haften. Über längere Zeit angesammeltes Feedback verpufft wirkungslos, wenn es schliesslich ankommt.
- **ohne weiteres in die Tat umsetzbar sein:** Das beste Feedback konzentriert sich auf Verhaltensweisen, die vom Empfänger verändert werden können. Wenig sinnvoll ist ein Feedback, das Dinge betrifft, auf die der Empfänger keinen Einfluss hat.
- **strikt vertraulich sein:** Alles was im Rahmen von persönlichen Feedback gesprochen wird, bleibt ausschliesslich im Kreis der Anwesenden und wird nicht nach aussen weitergetragen.
- **sprachlich direkt sein:** Der Sender spricht den Empfänger direkt und persönlich an. Die Beteiligten sprechen per „ich“ und nicht per „man“. Der Empfänger hört zunächst nur ruhig zu. Er ist nicht auf der Welt, um anderen zu entsprechen, und braucht sich daher nicht zu rechtfertigen.



## 5.3 Personenzentrierte Kommunikation

### 5.3.1 Anliegen

Eine Lehrperson oder eine Lernpartnerschaft will Kommunikationselemente kennen lernen, die personenzentrierte Gespräche fördern.

### 5.3.2 Anleitung

Die Liste miteinander anschauen und zu den einzelnen Elementen Beispiele aus der eigenen Erfahrung erzählen. Besprechen, welche Elemente für die verschiedenen Arbeiten in der Lernpartnerschaft besonders bedeutungsvoll sind.

- **Ich-Botschaften senden (vgl. Kap. 4.11.4)**
- **Spiegeln**
  - „Spiegeln“ oder „paraphrasieren“ bedeutet, mit den eigenen Worten kurz wiederzugeben, was der oder die andere an Fakten und Gefühlen geäußert hat.
  - Spiegeln ist eine Form des Zuhörens. Es dient der Überprüfung, ob alles richtig verstanden wurde.
  - Regeln:  
Du-Formulierungen benutzen („Du meinst, wir hätten deine Vorschläge wirklich nicht ernst genommen.“)  
Nicht bewerten („Das hat dich verletzt.“ Nicht: „Das wäre mir in deiner Situation sicher auch so gegangen.“)  
Gerafft spiegeln (Halte dich viel kürzer als ein Gegenüber.)
- **Aktiv zuhören (vgl. Kap. 4.11.5)**
- **Drastifizierend zuhören**
  - Drastifizierendes Zuhören ist eine Form des aktiven Zuhörens. Die zuhörende Person verstärkt zaghaft Ausgedrücktes.
  - Beispiel: „Es stört mich manchmal schon ein bisschen, wenn sie die Arbeiten nicht macht, die wir vereinbart haben.“
  - Drastifizierendes Zuhören: „Wenn sie die Arbeiten nicht macht, macht dich das richtig wütend.“
- **Fragen**
  - Es gibt offene und geschlossene Fragen:
  - Geschlossene Fragen verlangen nach eindeutigen und kurzen Antworten, zielen in eine bestimmte Richtung, wirken eher einengend.
  - Offene Fragen legen nicht fest. Sie regen dazu an, eine Aussage oder Befindlichkeit zu verdeutlichen und können eine Reaktion auslösen.
  - Beispiele: „Was geht in dir vor, wenn du das hörst?“ „Kannst du noch mehr darüber erzählen?“
- **Echo-Antworten geben**
  - Ein Wort oder ein Satz einer Aussage wird wiederholt, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was noch unklar ist.
  - Beispiele:  
„Da fragen sie uns zuerst nach unserer Meinung und dann bringen sie diesen unmöglichen Vorschlag.“ – Echo: „Unmöglichen!“  
„Eigentlich arbeiten wir ja gut zusammen.“ – Echo: „Eigentlich.“

- **Umformulieren**
  - Feindselig formulierte Aussagen führen zu Verteidigung oder Gegenangriff.
  - Provozierende oder verletzende Äusserungen können in eine annehmbare Sprache umformuliert werden.
  - Beispiel:  
„Ich wäre zu Zugeständnissen bereit, wenn er nicht so stur auf diesem Punkt beharren würde.“  
„Du wärst zu Zugeständnissen bereit, wenn er in diesem Punkt mit sich reden liesse.“
  
- **Ins Blaue hinein vermuten**
  - Wenn vage und indirekte Aussagen nicht konkretisiert werden können, kann eine Vermutung ins Blaue hinein weiterhelfen.
  - Beispiel: „Gewisse Verhaltensweisen von ihm gehen mir gegen den Strich.“  
Vermutung: „Du magst es nicht, wenn er dir immer widerspricht.“  
Reaktion: „Nein, das ist es nicht, aber wenn er ...“
  
- **Zusammenfassen**  
Mit Zusammenfassungen wird das Gespräch geordnet, eine Phase abgeschlossen, der Blick auf ein neues Thema gelenkt, Unwichtiges aussortiert, das Wichtige auf den Punkt gebracht.
  
- **Nonverbale Hinweise aufnehmen**
  - Mimik und Gestik sprechen immer mit.
  - Sie entziehen sich der bewussten Kontrolle. Ein Seufzer, ein Lachen, knetende Finger sind wichtige Hinweise.
  - Werden solche Äusserungen angesprochen, darf dies nicht interpretierend oder blossstellend geschehen.  
Die Haltung ist: Lass uns gemeinsam herausfinden, was das für dich zur Klärung beitragen kann.
  - Beispiele: „Wenn dein Seufzer sprechen könnte, was würde er jetzt sagen?“  
„Was könnte das sein, was du mit deinen Händen so bearbeitest?“

## 5.4 Umgang mit abwertendem Feedback

Feedback kann (offensichtlich oder verdeckt) abwertend sein. Dadurch schafft der rückmeldende Gesprächspartner eine Sieg-Niederlage-Situation: Er weiss (scheinbar), was richtig ist und wir als Empfänger müssen die Rückmeldung einstecken oder uns wehren, damit wir nicht verlieren.

Für ein konstruktives Gespräch ist es wichtig, diesen Sieg-Niederlage-Weg zu verlassen.

### Ungünstige Reaktionen

- Rückzug aus Frustration
- Gegenangriff

### Geeignete Reaktionen

- Tempo herausnehmen  
Damit wir nicht in ungeeignete, gewohnte Verhaltensmuster (Rückzug aus Frustration, Gegenangriff, etc.) verfallen, ist es gut, sich Zeit zu verschaffen. Dies kann auf verschiedenste Weise geschehen. Z.B.:
  - Tätigkeit einschieben (Fenster öffnen, etc.)
  - Nachfragen (Wie meinst du dies konkret?)
  - sich Zeit erbitten (Ich möchte zuerst einen Moment überlegen.)
  - etc.

- Strategien erkennen  
Häufig ist uns nicht bewusst, was eigentlich abläuft. Wir fühlen uns verletzt oder verunsichert, können aber nicht genau erkennen, weshalb. Es ist ein wichtiger Schritt, uns selber bewusst zu machen, was abläuft (z.B. offener oder verdeckter Angriff, Belächeln, Interpretation statt Schilderung einer Wahrnehmung).
- Konflikt benennen  
Statt sich in einen Disput verstricken, können wir den Konflikt ansprechen (d.h.: nicht auf der Sachebene widersprechen, sondern auf die Meta-Ebene gehen und über die Form des Feedbacks sprechen). Eine Möglichkeit ist die Ich-Botschaft. (Ich verstehe nicht, was jetzt genau abläuft zwischen uns beiden. – Diese Aussage löst in mir Widerstand aus. – etc.)

## 5.5 Literatur

Achermann E./ Gautschi P./ Rügsegger R.: Lernpartnerschaften, Aarau 2000

Dokumentation Schulen mit Profil 2.2002

Doppler K./ Lauterburg CH.: Change Management, Frankfurt / Main 1995

Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1, Hamburg 1996

