

Gerda Matt, Klaus Amann

Aus Konflikten lernen

Supervisions-Teams als Lernfeld für pädagogisch förderliche Peer-Beziehungen

Konflikte zwischen Lehrern und Schülern bzw. Schülern und Schülern führen häufig zu Beziehungsstörungen oder gar Abbruch von Beziehungen. Sie beschädigen die pädagogische Atmosphäre und behindern Lehren und Lernen. Der Umgang mit konstruktiven Problemlösungen muss eingeübt werden. Hier werden Konzept und Praxis des Supervisions-Teams vorgestellt, dessen Ziel es ist, Schülerinnen und Schüler zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit in Prozessen konstruktiver Konfliktlösungen zu verhelfen und damit auch förderliche pädagogische Peer-Beziehungen zu stiften.

Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen im Schulalltag

Das Beziehungsgeschehen in der Schule spielt sich weitgehend auf zwei Ebenen ab, zwischen den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern. In erster Linie sind gute

Beziehungen zwischen allen Beteiligten gewünscht: Sie vermitteln positive Gefühle, die das Miteinander harmonisch und stressfrei gestalten. **Nähe, Vertrauen und Wertschätzung** machen das Zusammensein angenehm und wohltuend. Lehrer erleben die positive Beziehung zu Schülern als die beste Voraussetzung für gutes und

erfolgreiches Lernen und Lehren. Schüler selber suchen und brauchen vorrangig die Freundschaft untereinander. Sie kommen gerne zur Schule. Der **positiven Beziehung der Schüler untereinander** wird **Vorrang vor dem gemeinsamen Lernen** eingeräumt (Zinnecker 2003, 43): Auf die Frage (in einer Repräsentativ-Befragung) „Was gefällt Dir am Schulleben besonders?“ rangierte mit 64% als Spitzenreiter „Freunde in der Schule“ auf Platz 1 (von 10), auf Platz 4 „gute Klassengemeinschaft“ (30%), erst auf Platz 6 „ich kann etwas lernen“ (23%) und abgeschlagen auf Platz 8 „interessanter Unterricht“ mit 17%. Das gute Verhältnis zu Lehrern rangiert auf Platz 7 mit 22%.

Wechselnde Beziehungsmuster im Lehrer-Schüler-Verhältnis

Bei der näheren Betrachtung der Verhaltensweisen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, die eben diese positive Beziehung bewirken sollen, ergeben sich im Großen und Ganzen **zwei permanent wechselnde Beziehungsmuster**.

- I Das erste ergibt sich aus dem **Rollenverständnis per se**. Die Lehrkraft hilft auf vielfältige Weise dem Schüler beim Erlernen und Erfassen von Wissen und Können. Sie zeigt den Weg zum Erfolg, mittels Lob und Kritik steuert sie gewissermaßen die Beziehung. Es ist der Vorsprung an Kenntnis und didaktisch-pädagogischer Erfahrung, der dem Lernprozess den Rahmen gibt. Der Umstand, dass die Lehrkraft in diesem Muster über mehr Wissen verfügt und deshalb mit Lob und Kritik steuern kann, macht die Beziehung hierarchisch. Wissen schenken und das Wachsen der Kompetenzen beim Schüler zu erleben, ist erfüllend und vermittelt starke positive Selbstwirksamkeitserfahrungen bei der Lehrkraft. Schon berechtigte Kritik an Schülerleistungen betrachten manche Lehrer daher als Beziehungsstörung: Schlechte Noten werden mit guten Kommentaren versehen; die Farbe Rot wird zuweilen in Blau oder Grün getauscht; negative Rückmeldungen werden so lange verklausuliert, bis der Schüler sie positiv erlebt – alles nur, um die positive Beziehung nicht zu gefährden!
- I Das zweite Muster, die **Ermutigung**, löst die vorausgegangenen Muster und damit auch die Abhängigkeit ab. Der Schüler soll sich freier und selbstständiger fühlen. Durch diese Freisetzung entsteht zugleich ein Abstand zwischen Lehrer und Schüler; denn jetzt soll der Schüler selbst entscheiden, ob und wie er erfolgreich ist – oder eben auch nicht. Bei der Einführung neuer Inhalte pflegen Lehrkräfte schon kleine Fortschritte beim Schüler wahrzunehmen und positiv zu bewerten. Sobald dann eine gewisse Sicherheit des Wissens und Könnens beim Schüler eingetreten ist, wird er (häufig unbewusst) aufgefordert und ermutigt, dieses Wissen eigenständig zu nutzen. Dadurch erfolgt eine „Freigabe“ des Erlernten für neue Einsatzmöglichkeiten, die vollkommen unabhängig vom schulischen Kon-

text und der Beziehung zur Lehrkraft sein können und müssen. Das Kind in der Grundschule lernt zählen und kann dadurch sein Taschengeld einteilen.

Die Schüler-Schüler-Beziehung

Auch die Schüler-Schüler-Beziehungen haben gewisse Muster. Sie orientieren sich an den **wechselnden Bedürfnissen** der Individuen (Ryan & Deci 1993). Diese unterschiedlichen Bedürfnislagen lassen sich jedoch manchmal nur schwer vereinbaren und führen dann zwangsläufig zu Konflikten. Zum Beispiel kann es sein, dass ein Schüler das starke Bedürfnis nach Aufmerksamkeit hat und durch unpassende Kommentare den Unterricht stört. Die Nebensitzerin will gerade eine Aufgabe lösen und hat das Bedürfnis nach ungestörtem Erfolgsstreben – „schauen wir mal, ob ich das richtig hinbekomme“ –, nach jener Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die für erfolgreiches Problemlösen und Lernen konstitutiv ist. Der störende Nebensitzer behindert diesen Prozess und löst Frustration und Ärger aus.

Ein weiteres typisches Muster konkurrierender Bedürfnisse ist das Verhalten mancher Schüler vor allem in den Pausen. Um sich selbst aufzuwerten (Bedürfnis nach Wertschätzung), wertet ein Schüler einen anderen durch Hänkeln ab. Dieser Schüler hat das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und will mit den anderen Schülern spielen oder reden. Durch die Hänseleien verliert er jedoch seinen Platz und fühlt sich ausgestoßen. Aggressive Verhaltensweisen nach außen oder innen sind die Folge.

Stark **konkurrierende Bedürfnisse** sind für Schüler schwer regulierbar. Gefühle der Anspannung und Unsicherheit verändern die Atmosphäre. Ähnlich wie Lehrkräfte, wenngleich auch scheinbar in geringerem Ausmaß, versuchen manche Schüler, Konflikte zu vermeiden, doch der Versuch der positiven Beziehungspflege mündet nicht selten in Beziehungsabbruch. Der permanent gestörte Mitschüler möchte wegsitzen.

Schüler können sich nicht wie Erwachsene aus dem Weg gehen, sondern müssen im engen Klassenzimmer und auf Pausenhöfen miteinander auskommen und dies, obwohl ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle begrenzt ist. So stellt sich die Frage, wie positive Beziehung auch in Konfliktsituationen gestaltet werden kann. Wie kann der Bedürfnisausgleich gelingen?

Konflikte als Lernfeld für pädagogisch förderliche Beziehungen

Konflikte vermeiden schadet

Lehrer wie Schüler vermuten bei Konflikten in erster Linie den Verlust von Nähe. „Wenn du mich haust,

spiele ich nicht mehr mit dir!“ „Wenn Frau X mich nicht drannimmt, ist sie blöd und ich mag sie nicht mehr.“ Konfliktvermeidung ist bei Lehrkräften weit verbreitet. Endlose Strichlisten wegen nicht gemachter Hausaufgaben, unzählige Ermahnungen, Ignorieren von Grenzüberschreitungen, Bagatellisieren und Verharmlosen und nicht zuletzt das Entschuldigen von Fehlverhalten bei belasteten Kindern gibt es an jeder Schule. Alle diese Verhaltensweisen basieren auf der **Angst vor Beziehungsabbruch**.

Viele Lehrkräfte hoffen auf Selbstregulation seitens der Schüler, aber dieser Wunsch geht oft nicht in Erfüllung. Im Gegenteil: Innere Distanz baut sich auf und ist, weil nicht sichtbar, viel schwerer zu korrigieren. Ein Beispiel soll das veranschaulichen:

Der sehr freundliche und nette Lehrer Herr G. ist zuerst beliebt bei Eltern, Schülern und Kollegen. Er ignoriert das permanente Reinrufen und Stören einiger Schüler. Sachbeschädigung repariert er selbst, da der Hausmeister nicht erfreut wäre. Bei Streitereien bestraft er stets beide Beteiligten. Bei der Notengebung herrscht die Devise „Gute Noten fördern die Motivation“. Schwierigkeiten und Rückstände beim Lernfortschritt kommuniziert er nicht mit Kollegen/-innen. Auf die zunehmende Unruhe in der Klasse reagiert er, indem er zur Strafe den Ausflug absagt. Spätestens jetzt ist die Beziehung zu allen Beteiligten dem Scheitern nahe. Schüler bitten ihn durchzugreifen. Doch nichts geschieht. Zum Halbjahr verlassen einige Kinder die Schule. Die noch da sind, haben resigniert. Sie schalten ab oder lernen zu Hause. Bei den Kollegen/-innen ist die Klasse sehr unbeliebt. Keiner will die Klasse im nächsten Schuljahr übernehmen.

Bei genauerer Betrachtung ist leicht erkennbar, dass sämtliche Konfliktvermeidungsstrategien in Beziehungsabbrüche münden, äußerlich oder – noch viel problematischer! – innerlich.

Ressource Konflikt

Konflikte bieten in besonderem Maße die Chance zur Entwicklung von Beziehungskompetenzen. Es ist ein Lernfeld für beteiligte und unbeteiligte Schüler, sobald die Möglichkeit besteht, das Geschehen zu durchschauen und zu beeinflussen. Das erfordert die Hinwendung zum Konflikt und den Mut, die Angst vor dem Konflikt zu überwinden. Das pädagogische Ziel ist es, Schüler bei der Entwicklung von positiver Selbstwirksamkeit im Konflikt zu unterstützen, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung zu fördern und einen Perspektivwechsel unter schwierigen Bedingungen zu versuchen. Empathische Schüler mit Vertrauen in ihr Werteverständnis sind wertvolle Regulatoren in jedem sozialen Gefüge.

Das Supervisionsteam

Neben der Konfliktvermeidung gibt es natürlich auch viele bewährte Ansätze, sich mit Streit und Auseinandersetzungen im schulischen Alltag pädagogisch erfolgreich zu befassen: **Klassenrat und Gemeinschaftsstunden**, die strukturiert ablaufen und die Möglichkeit der Klärung bieten, sind wirkungsvolle Methoden der Befriedung; **Kummerkästen** dienen manchmal der Offenlegung von Konflikten, an denen dann weitergearbeitet werden kann.

Die Arbeit mit Klassen ist jedoch, will man jedem Schüler Raum und Aufmerksamkeit schenken, sehr aufwendig. Die Schüler ermüden während der ausführlichen Befragungen. Sie beschreiben sich als passiv, überlassen lieber den Wortführern das Reden. Lehrkräfte berichten, dass die Klärungsgespräche häufig mit Besserungsversprechen Einzelner enden, der Effekt jedoch schnell verfliege. Dazu kommt, dass gruppendynamische Effekte in der Gesamtklasse schwer steuerbar sind, wenn es darum geht, Eigenverantwortung zu übernehmen. Beispielsweise kann eine Clique, die sich in ihrem negativen Handeln als mächtig erlebt, auf subtile Weise Offenheit und Ehrlichkeit untergraben. Betroffene Schüler lassen sich leicht einschüchtern, und die Lehrkraft muss manchmal ohnmächtig zusehen. In diese undurchdringlich scheinende Beziehungslage muss ein Zugang gefunden werden.

Der Ansatz: Die Schüler fragen!

Konflikte im schulischen Kontext sind ausgesprochen komplex und häufig weder von Lehrkräften noch von den betroffenen Schülern selbst in vollem Umfang zu durchschauen. Deshalb braucht es eine lösungsorientierte und nachhaltige Vorgehensweise: Das **Supervisionsteam als Methode** (Matt/Amann 2016) arbeitet mit einer Gruppe von Schülern, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt sind. Man könnte auch den Begriff der „Begabungsförderung für bestimmte Schüler“ verwenden, wobei am Anfang erst einmal die Nutzung der bereits vorhandenen Kompetenzen steht. Schüler, die sozial gewandt, neutral, verantwortungsbewusst sind, können in besonderer Weise den Anforderungen eines Supervisions-Teams gerecht werden. Gerade das Nicht-betroffen-Sein erleichtert die Entwicklung von Empathie für die Beteiligten. Dieses Team arbeitet mit einem Moderator und dem Klassenlehrer. Moderatoren können Lehrkräfte der Schule sein, die derzeit nicht in der Klasse unterrichten, Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter, die für diese Methode geschult sind. Sie können vom Klassenlehrer um die Durchführung eines Supervisionsteams gebeten werden. Der Moderator leitet das Gespräch und hilft der Gruppe bei der Analyse des Konflikts und bei der Suche nach Lösungen. Klassenlehrer sind Teil der Gruppe, sie beschreiben durchgängig das dadurch gegebene Mo-

ment der Entlastung. Klassenlehrer sehen sich in aller Regel als Problemlöser im Unterrichts- und Schulalltag. Sie fühlen sich für reibungslose Abläufe genauso verantwortlich wie für Konfliktlösungen. In der Teamsituation können sie sich genauso einbringen wie die Schüler, mit der gleichen Ratlosigkeit und mit den eigenen Gefühlen. Klassenlehrer sind zur Neutralität verpflichtet und haben vielfach den Wunsch einer eher rationalen Regulierung der kritischen Sachverhalte, dabei sind Ohnmacht und Wut wertvolle Hinweisgeber auf schwelende tiefgreifende Konflikte. Respektlosigkeit kann beispielsweise sehr verletzen. Im Team kann und darf die Lehrkraft das auch sagen.

Die verschiedenen Phasen der Konfliktbearbeitung

Am Anfang thematisieren Schüler viele Konfliktsituationen unübersichtlich. Trotz vieler Erfahrungen können sie oft wichtige Zusammenhänge nicht erkennen. Deshalb werden die Schüler zu Beginn ermutigt, ihre Wahrnehmung zu schärfen: Was sind Gerüchte und was Tatsachen? Was habe ich gehört, aber nicht selbst gesehen? Zugleich werden sie mit den Wahrnehmungen anderer Schüler konfrontiert, eine erste Stufe des **Perpektivwechsels**. Sie können ihre Einschätzung mit der der anderen Teammitglieder vergleichen und dadurch Sicherheit gewinnen. Der Moderator versucht, auch die Introspektion bezüglich der eigenen Beteiligung zu aktivieren. Die Selbstwahrnehmung fördert gerade bei sozial kompetenten Schülern nachhaltig die Identitätsentwicklung. Wie verhalte ich mich im Konflikt? Fördere ich ihn, oder distanzieren mich? Wie verhalte ich mich, wenn ein anderer Schüler „zum Spaß“ geärgert wird? Was ist für mich „Spaß“, und wie könnte dieser „Spaß“ sonst noch erlebt werden?

Diese Einsicht in das eigene Tun ist die Basis für das **Entstehen von Empathie**: Ich kann mich einfühlen und andere verstehen. Ich kann mich in Bezug zu Geschehnissen setzen und mich positionieren. Die überschaubare Gruppe bietet den Vorteil, jeden Schüler bei diesem Prozess intensiv begleiten zu können, die geäußerten Inhalte zu hinterfragen und zu verdichten. Außerdem können die Teammitglieder bereits jetzt die Bedürfnisstrukturen erahnen, die einzelne Schüler antreiben. Vermutlich ist die Differenz zwischen der Lehrereinschätzung und der Schülereinschätzung dem viel größeren, auch zunächst unbewussten Wissen der Schüler geschuldet. Dies ist eine Erfahrung, die Lehrerkollegien machen, wenn z. B. Schüler als Paten oder Mentoren in Konferenzen von ihren Mitschülern berichten.

Meistens erkennen die Schüler, dass unterschiedliche Problemlagen zu Konflikten führen, und es ist eine Hierarchisierung erforderlich. Hierarchisierung bedeutet, dass eine **Rangfolge der Schwierigkeitsherde** je nach Dringlichkeit oder auch Lösbarkeit gefunden werden muss. Dieser sehr komplexe Entscheidungsprozess

verlangt die Fähigkeit zur Antizipation: Die Teammitglieder sind gefordert, sich die möglichen Folgen einer Handlungsentscheidung vorzustellen. Was passiert, wenn wir einen Mitschüler aus unserer Klasse in seinem Verhalten kritisieren? Was geschieht dann in den nächsten Tagen und Wochen? Wie könnten sich die Beziehungen in der Klasse verändern? Welche Erfolgsaussichten bestehen bei diesem oder auch einem alternativen Vorgehen?

Am Ende dieser Phase steht die **Entscheidung über den nächsten Schritt**, die einvernehmlich getroffen werden muss. Jetzt müssen die Schüler erneut begründen und darstellen, warum welcher Weg für sie der sinnvollere ist. Sie müssen die möglichen Folgen einschätzen und schon zu diesem frühen Zeitpunkt die Möglichkeiten der Integration, d. h. der positiven Beziehung, suchen. Dieser **Konsensbildungsprozess** schafft für das Team den notwendigen Wir-Effekt. Die Einzelwahrnehmung wird zur Gruppenwahrnehmung. Dies ist notwendig, um den gewonnenen Wissensvorsprung gegenüber den übrigen Schülern der Klasse auszuhalten.

Die Lösungsphase übernimmt der Moderator, indem er beispielsweise einen Schüler mit den von ihm Grenzen überschreitenden Verhalten konfrontiert, das die Schüler zuvor benannt haben. Dieser Schüler ist deutlich weniger gut in der Lage, andere Bedürfnisse wahrzunehmen, geschweige denn die eigenen, und leugnet oder bagatellisiert. Die Teammitglieder als Zeugen können hier unterstützen. Dieser sehr intensive Abschnitt bietet zahlreiche Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung hinsichtlich der förderlichen Peer-Beziehungen. Da der Moderator die möglichen Bedürfnisse offenlegt, können die Mitschüler das grenzüberschreitende Verhalten besser verstehen. Indem aber keine Bagatellisierung geschieht, vielmehr das Anliegen des Teams nach Verhaltensänderung betont wird, erleben sich die Schüler wieder als positiv-selbstwirksam.

Die sehr differenzierte Beleuchtung der unterschiedlichen Bedürfnisse zeigt den Weg aus dem Konflikt. Der betroffene Schüler sucht nach Selbstaufwertung durch Entwertung und Bedrohung anderer. Er fühlt sich in dieser Rolle zunächst mächtig, da die anderen Angst vor ihm haben. Der Blick hierauf ermöglicht den Teammitgliedern, Beziehungsangebote zu machen. „Mit dir war die Buchvorstellung gut.“ Die Mitschüler kennen die Ressourcen und können authentisch reagieren. Diese Beziehungsangebote lösen häufig die Spannung und münden in den Weg der Veränderung. Jetzt entsteht Raum für den Perspektivwechsel beim betroffenen Schüler. Er kann sich selbst reflektieren, etwas einsehen, etwas bedauern, um Entschuldigung bitten und damit einen neuen Anfang machen. Die Hilfsangebote der Teammitglieder schaffen einerseits neue Nähe, aber auch Kontrolle.

Resümee: Hier wird an der Beziehungskompetenz gearbeitet!

Die geschilderte Arbeit eines Supervisionsteams macht das professionelle Vorgehen deutlich:

- Ein Konflikt wird in geordneter Weise angegangen. Das vermittelt allen Beteiligten Sicherheit und ermöglicht es, das Verfahren auch in anderen Zusammenhängen zu benutzen. Jedenfalls öffnet die **positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit** eine positive Einstellung zur Konfliktlösung und nicht zur Konfliktvermeidung.
- Die Wirkungszusammenhänge in den Beziehungen, die den Schülern meist nicht bewusst sind, werden für sie immer sichtbarer und ermöglichen einen **konstruktiven Umgang** damit.
- Es ist folglich naheliegend, dass der aktive Umgang mit den Konfliktherden der Schulklasse das **Lernklima positiv beeinflusst**: Störungen werden angesprochen, kenntlich gemacht und mit Hilfe von Schülervorschlägen angegangen.

In der schulischen Arbeit die Beziehung in den Blick zu nehmen, ist ein wichtiger Schritt hin zu einer pädagogisch professionellen Schule, die die Gelingensbedingungen von Unterricht kennt (Bauer 2009, 2010, 2017; Pietsch 2010) und konsequent ins schulische Handeln einbezieht.

Literatur

- Bauer, J.: Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel 2009, S. 109-115.
- Bauer, J.: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. In: Pädagogik 62 (2010), Heft 7-8, S. 6-9.
- Bauer, J.: Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. In: Lehren & Lernen 43 (2017), H. 1, S. 4-10.
- Deci, E. L./Ryan, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 224-238.
- Matt, G./Amann, K.: Das Supervisionsteam. Eine prozessorientierte Lösungsstrategie bei Konfliktlagen in Schulklassen. Ein Praxisbuch. Baltmannsweiler 2016.
- Pietsch, M.: Evaluation von Unterrichtsstandards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 121-148.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003.

Gerda Matt

Dipl.-Betriebswirtin, Dipl.-Psychologin,
Psychotherapeutin, Schulpsychologin
matt@caritas-bodensee-oberschwaben.de

Klaus Amann

Stv. Schulleiter am Gymnasium
Salvator Kolleg Bad Wurzach
klaus.amann@salvator.kolleg.de