

Konfliktgespräche

Alejandro Iborra-Cuéllar und Carmen Santamaría-García

Universidad de Alcalá, Spanien

Teil 1: Praktische Handlungsanleitung und didaktisches Vorgehen

Hintergrund und Schlüsselbegriffe:

Konfliktgespräche sind eine normale aber komplexe Angelegenheit. Forschungen hierzu wurden in den unterschiedlichsten Bereichen angestellt, z.B. Philosophie, Rhetorik, Soziologie, Anthropologie, Psychologie und Linguistik. Konflikte werden häufig als aggressiv, und somit als destruktives Verhalten angesehen, das aus einem Defizit an sozialen Fähigkeiten und Kommunikation herrührt. Dennoch können Konflikte auch als konstruktive Prozesse mit daraus resultierenden positiven Konsequenzen verstanden werden (Iborra 2004, McWhirter 1999, 2000). Trotz der bisher erfolgten Forschungen zum Thema Konflikte in den Sozialwissenschaften, ist die Studie der jeweiligen Gespräche innerhalb von Konfliktepisoden und den dazugehörigen Besonderheiten relativ neu.

Schlüsselbegriffe:

Konfliktgespräch, verbale Aggression, Gemeinschaft, Teamarbeit, Entscheidungsfindung

Materialien:

- Ein Blatt Papier
- Stift
- Ein beliebiges Kartenspiel



Dauer:

3 mal eine Unterrichtsstunde

Gruppengröße:

- Fünf oder mehr
- Die ideale Gruppengröße beträgt 20-25 Jungen (und Mädchen)

Alter:

Jungen (und Mädchen) zwischen 10 und 11 Jahren

Ziele:

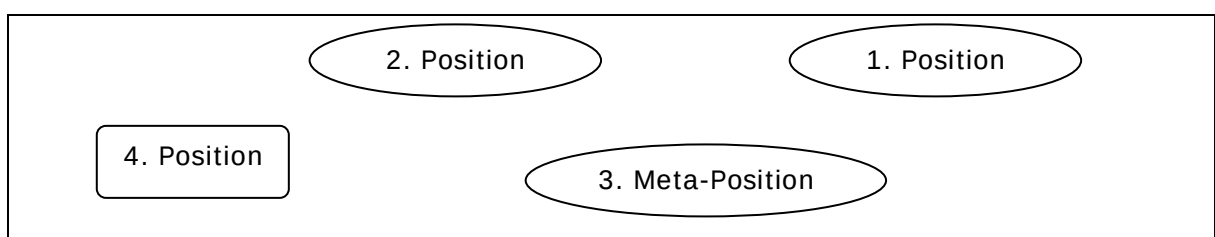
- Die Faktoren verstehen lernen, die bei der Entscheidungsfindung in Konfliktsituationen eine Rolle spielen.
- Die notwendigen Fähigkeiten erlernen, um Kompetenzen im Bereich „Perspektivenübernahme“ zu erhalten.
- Die kognitiv-emotionale Entwicklung der Schüler zu fördern.

Kurzbeschreibung:

Durch die Untersuchung reeller Konfliktszenarios sind die SchülerInnen in der Lage, ihre Kompetenzen im Bereich Perspektivenübernahme zu entwickeln. Anstelle von künstlichen Rollenspielen sollen Jungen (Mädchen) sich mit tatsächlich erlebten Konflikten in der Klasse, Freizeit oder in den Familien auseinandersetzen. Die Übungen gehen von einer zuerst objektiven hin zu einer mehr subjektiven Analyse.

Spiel- und Übungsanleitung:

1. In Gruppen zu fünft oder sechst diskutieren die Jungen (Mädchen) darüber, was sie über Konflikte wissen, ob sie Konflikte mögen oder nicht, geben verschiedene Beispiele, wie sie sich während eines Konflikts fühlen, was sie denken. Ziel ist es, die eigenen gemachten Erfahrungen hierzu in Erinnerung zu rufen.
2. Die SchülerInnen überlegen sich mindestens 3 Situationen aus zwei oder drei unterschiedlichen Bereichen, in denen sie persönlich in Konflikte verwickelt waren (Schule, Familie, Freunde, etc.). Die Beispiele werden mit den anderen besprochen. Die Darstellung von Konfliktsituationen bietet die Möglichkeit, Probleme durch Gespräche zu „objektivieren“ und offen zu legen. Das Mitteilen realer Konfliktgeschichten bietet auch die Möglichkeit, gemeinsame Konfliktquellen unter den SchülerInnen zu finden, das fördert die Wahrnehmung erlebter Erfahrungen. Es kann sogar dazu beitragen, deren Bedeutung abzuschwächen.
3. Es werden neue Gruppen mit je 4 SchülerInnen gebildet. Jede/r Schüler/In untersucht abwechselnd einen der eigenen Konflikte. Jedes Kind nimmt reihum vier verschiedene Rollen an:
 - A schildert eigene Erfahrungen (aus eigener Perspektive).
 - B nimmt den Standpunkt der anderen Person ein, die an dem Konflikt beteiligt war. B versucht das auszudrücken, von dem er/sie glaubt, was die Person fühlte oder dachte.
 - C nimmt eine außenstehende Perspektive ein, beschreibt was er/sie glaubt, das passiert sei, unter Berücksichtigung der beiden ersten Standpunkte.
 - D fasst die drei Sichtweisen von A, B und C zusammen. Er teilt den anderen die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtungen von A, B und C mit.
 - Zum Abschluss erzählen alle (vor allem A), was sie während der Untersuchung empfanden und was sie in dem speziellen Moment dachten.
 - Die Rollen werden nun getauscht, A wird D, B wird A, C wird B und D wird C.
 - Ziel dieser Übung ist es, die Untersuchung realer zwischenmenschlicher Konflikte durch unterschiedliche Perspektiven zu erleichtern.
 - Jede Perspektive wird anhand unterschiedlicher Beispiele geübt, was dazu führt, dass deren Besonderheit besser erkannt wird.



4. Es folgt eine Feedback-Runde mit der gesamten Gruppe, um Erfahrungen, Fragen, Missverständnisse und Erkenntnisse zu besprechen.
5. In der letzten Übung wird in 3er-Gruppen der gleiche zwischenmenschliche Konflikt untersucht, aber diesmal wird jedes Kind alle vier unterschiedlichen Perspektiven übernehmen.
 - A zeichnet einen Punkt auf den Boden (oder markiert ihn mit einem Stück Papier oder Karte), Dieser Punkt soll die eigene subjektive Sichtweise darstellen. Danach zeichnet er genau gegenüber einen anderen Punkt, der die „andere“ Perspektive darstellt. In gleicher Entfernung zu A und B zeichnet er nun Punkt C (die relationale Perspektive). Zum Schluss wird ein wenig weiter entfernt Punkt D markiert, um die Erfahrungen der Perspektive von außen darzustellen.
 - Nachdem die Punkte markiert wurden, fängt A an, die Erfahrung von allen Standpunkten aus zu durchleben. B führt Schüler A bei dieser Aufgabe, indem er zuhört, was A von jedem Standpunkt aus erzählt. C beobachtet die Beziehung zwischen A und B und achtet darauf, ob sie den Anweisungen folgen oder nicht, ob A Schwierigkeiten hat, eine Sichtweise anzunehmen, etc...
 - Jeder übernimmt alle vier Rollen reihum.
 - Zum Schluss sprechen alle über ihre Erfahrungen.
 - Ziel dieser Übung ist es, den Konflikt nochmals zu durchleben, aber aus einer subjektiven Perspektive, da jede Perspektive direkt durch jede/n Schüler/in erlebt wird.
 - Dabei reichen die Sichtweisen von anfangs subjektiv bis hin zu objektiv gegen Ende, um die Erfahrung einbinden zu können. Nachdem die Erfahrungen „objektiviert“ wurden, ist es einfacher, darüber nachzudenken.
6. Abschließend gibt es eine Feedback-Runde mit der gesamten Gruppe zum Erfahrungsaustausch und um weiteres Hintergrundwissen über Konflikte und Perspektivenübernahme zu vermitteln.
7. Abschließend schreiben alle auf ein Blatt Papier, was sie während der Übung gelernt haben. Einige der Erfahrungen werden durch den/die Moderator/in vorgelesen.



Reflexion:

Mit dieser experimentellen Übungsreihe können die Schüler die notwendigen Kompetenzen üben, die für die Sichtweise mehrerer Perspektiven einer Erfahrung notwendig sind. Interessant ist es, die Komplexität der sozialen Interaktion, die Unterschiede in der Entwicklung der Diskurse, während derer sie eine bestimmte Perspektive einnehmen und ihre Erkenntnis der eigenen und der anderen Absichten, Interessen und Emotionen, zu beobachten. Es ist auch eine gute Gelegenheit, über die eigene Sichtweise hinaus zu schauen.

Teil 2: Theoretische Hintergrundinformationen

Unter Konflikten versteht man allgemein etwas, mit dem man umgehen können und das gelöst werden muss. Aus Sicht der Entwicklungstheorie erwarten wir jedoch, dass

Konflikte dazu beitragen, uns zu selbst zu „lösen“, d.h., Konflikte werden als Chance für die persönliche Entwicklung angesehen.

Kinder zwischen 10 und 11 Jahren besitzen bereits die Fähigkeit zu hypothetischem logischen Denken. Nach Piaget (1970) erlaubt diese Fähigkeit den Kindern, sich jenseits der gemachten Erfahrungen zu orientieren und andere soziale Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.

Durch das Untersuchen von zwischenmenschlichen Konflikten anhand von experimentellen Übungen, wie im Beispiel oben aufgezeigt, können psychologische Elemente mit in Betracht gezogen werden, die die Entwicklung der Kinder fördern.

Die Übungen basieren auf dem Prozess der von Selman (1980) entwickelten „sozialen Perspektiven  bernahmen“. Selman (1980) bezeichnet mit „Perspektivenübernahme“ die Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen, um deren Gedanken und Gefühle zu verstehen. Diese Fähigkeit entwickelt sich in vier Stufen ab dem 3. bis zum 15. Lebensjahr. Kinder zwischen 10 und 11 Jahren bewegen sich zwischen den Stufen 2 und 3. Stufe 2 wird als „reflexive Perspektivenübernahme“ bezeichnet. Es bedeutet, dass das Kind versteht, dass jedes Individuum über die Perspektiven des anderen Bescheid weiß und diesen Einfluss auf die Sichtweise, die man über andere hat, kennt. Die Perspektive des anderen einzunehmen ist eine Möglichkeit, die Absichten, Ziele und das Verhalten zu bewerten. Das Kind kann zwar eine Reihe von Perspektiven einnehmen, diese zu dem Zeitpunkt aber noch nicht koordinieren und zu einem Gesamtbild formen. Während der 3. Stufe, der „reziproken Perspektivenübernahme“, verstehen Jugendliche, dass Individuen sich selbst als „Ganzes“ wahrnehmen können. Sie beinhaltet, die eigene Sichtweise und die des anderen zu verlassen und die Beziehung aus Sicht einer dritten Person wahrzunehmen (Kegan, 1994). Die vierte und letzte Stufe bewegt sich jenseits der Beziehungen und schließt gesellschaftliche Konventionen oder Regeln mit ein sowie den allgemeinen Zusammenhang, in dem die Interaktion stattfindet. Zu diesem Zeitpunkt versteht der Jugendliche, dass eine reziproke Perspektivenübernahme kein vollständiges Bild einer Situation liefert, wenn der soziale Zusammenhang, in dem die soziale Interaktion stattfindet, fehlt.

Um sich selbst zu verstehen zu können, muss man erst die anderen verstehen. Dann muss das Individuum festlegen, inwieweit er oder sie anderen   hnet oder sich von ihnen unterscheidet. Markstrom sagt (1992, S. 183), dass „soziale Perspektivenübernahme einen Prozess in Gang setzt, in dem das Individuum über sich selbst durch die Perspektive anderer, anderer Gruppen und der Gesellschaft als ganzes reflektiert. Eine Überbetonung von Perspektiven anderer kann zu Rigidität führen, während zuviel Beachtung der eigenen Perspektive zu Egozentrismus führen kann.

Übung Nummer 3 wurde entwickelt, um die Möglichkeit zu bieten, alle vier unterschiedlichen Perspektiven einzunehmen, die in Bezug auf einen bestimmten, von den Kindern erlebten, zwischenmenschlichen Konflikt stehen. Ziel ist es, verschiedene Perspektiven des gleichen Erlebnisses herzustellen, die Stufe 2 des Selman-Modells: Die Perspektive der anderen Person einnehmen. Nachdem über diesen Schritt reflektiert wurde, nimmt bei der 5. Übung Person 4 einen außenstehenden und allgemeinen Standpunkt ein, der durch die Gemeinschaft bestimmt wird (dargestellt durch die Klasse und die/den LehrerIn). Diese Übung ist an das „Format des Meta-Spiegels“ von Dilts (1990) angelehnt. Die Hauptannahme ist, dass die Problembewältigung schwieriger Beziehungen und Kommunikationsschwierigkeiten die Fähigkeit voraussetzt, eine Anzahl von verschiedenen Perspektiven oder „Wahrnehmungspositionen“ einzunehmen und zu integrieren. Der Meta-Spiegel hilft Menschen, die Fähigkeit zu entwickeln, vielschichtige Perspektiven zu definieren und zu koordinieren, speziell in Situationen, die emotional belastend und konflikthaltig sind. Im Sinne des Selman-Modells würde dies das Erreichen der dritten Stufe, der „reziproken Perspektivenübernahme“, bedeuten. Das Grundprinzip dieses Prozesses basiert auf der Annahme, dass die größten Kommunikationschwierigkeiten mit anderen ein Spiegelabbild des Selbst sind, wie man sich selbst in der

Situation sieht. Es wird ein Kontext hergestellt, in der die Perspektive von der subjektivsten (erste Position) hin zur objektivsten (zweite, dritte und vierte Position) Ebene verschoben wird, bis ein integratives und umfassendes Verständnis der sozialen Situation erzielt wird. In Übung 6 nehmen alle Schüler die Perspektive ein, die eher der Stufe 4 des Selman-Modells entspricht, die der Gemeinschaft oder sozialen Konvention, um die erlebten Erfahrungen miteinander zu teilen und zu diskutieren.

Der Ablauf der sieben Stufen bietet den Kindern Entwicklungsmöglichkeiten, da die meisten von ihnen sich wohl erst auf Stufe 2 des Selman-Modells befinden werden. Das bedeutet, dass die meisten es schwierig finden würden, Übung 5 zu beenden, die nicht nur die Erfahrungen einer Reihe von unterschiedlichen Perspektiven des gleichen sozialen Ereignisses beinhaltet, sondern auch eine koordinierte Integration dieser Perspektiven. Diese Schwierigkeiten sind nicht nur normal, sondern auch erwünscht im Sinne des Konzepts der Zonen der proximalen Entwicklung: „Die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau, bestimmt durch die Fähigkeit, Probleme selbständig zu lösen und der Ebene potentieller Entwicklung, die durch die Fähigkeit bestimmt wird, Probleme unter Anleitung Erwachsener oder mit Hilfe fähiger Gleichaltriger zu lösen“ (Vygotsky, 1978, p. 86). Aus entwicklungstheoretischer Sicht üben wir nicht nur soziale Fähigkeiten, sondern fördern auch die sozial-emotionale Entwicklung durch die Erfahrung von realen Konflikterlebnissen.

Aus methodischer Sicht gehen wir über typische kognitive Verhaltensmethoden hinaus, die normalerweise mit künstlichen Rollenspielsituationen arbeiten (Iborra, 2004). Dafür gibt es zweierlei Gründe. Zum einen denken wir, dass experimentelle Methoden, die sich an der Erforschung von Schlüsselprozessen orientieren (Iborra, 2007; Kolb, 1984), das Übertragen dieser neuen Fähigkeiten in andere Situationen als das des Übungsszenario, erleichtern. Zum anderen sollte gemäß der Interventionsempfehlungen von Zacarés and Iborra (2006, S. 38) jede Entwicklungsintervention „einen theoretischen Hintergrund haben, der sicherstellt, dass alle Handlungsweisen relevant sind und eine persönliche Bedeutung für den Teilnehmer haben, so dass die Intervention auch wirklich ihren Lebensweg beeinflusst.“

Daher haben wir, in Anlehnung an Entwicklungstheorien, eine Reihe von Übungen entwickelt, die die eigenen und relevanten Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit in Betracht ziehen. Die Abfolge der Übungen nimmt auch Bezug auf einen allgemeinen Entwurf experimentellen Lernens, der sich auf Prozesse bezieht, die die folgenden Schritte beinhaltet (Ingarfield, 2007):

- Der Übungsleiter (die Übungsleiterin) (Moderator/in) stellt ein Thema vor. Es ist allgemein genug, um für alle TeilnehmerInnen verständlich zu sein, die dies untersuchen wollen.
- Die Teilnehmer machen die Übung (untersuchen).
- Die TeilnehmerInnen prüfen, was sie während ihrer Untersuchung gefunden haben.
- Die TeilnehmerInnen tauschen sich über ihre Erfahrungen und deren Bedeutung aus.
- Der Übungsleiter (die Übungsleiterin) zeigt oder stellt ein formales Modell vor.
- Die TeilnehmerInnen prüfen dieses formale Modell hinsichtlich ihrer eigenen Erfahrungen.
- Gemeinsam werden Abweichungen der Ergebnisse und die Grenzen des Modells diskutiert.

Literatur- und Quellenverzeichnis:

Dilts, R. (1990). Changing Belief Systems with NLP. Cupertino (California): Metapublications.

- Iborra, A. (2004). Diferentes perspectivas en la gestión de conflictos. En M. J. Criado y J. González (Coords). *Educación en la no violencia*. Ed. CCS, Madrid, pp. 105-139.
- Iborra, A., Margalef, L. and Canabal, C. (2008). Construyendo la identidad del docente innovador mediante la gestión de compromisos. In L. Margalef, A. Pérez, C. Urquiza and N. Hondurilla (eds) *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá* (41-48). Alcalá de Henares: UAH Servicio de Publicaciones.
- Ingarfield, T. (2007). *Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones*. Curso de Especialización del Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 06-07.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. Cast. *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Markstrom-Adams, C. (1992). Factors in Identity Formation. In G. Adams, Gullotta, T. and Montemayor, R. (eds). *Adolescent Identity Formation* (pp.173-192). Newbury Park: Sage.
- McWhirter, J. (1999). *Re-Modelling NLP. Part 3. Feeling, Conflict and Integration*. Rapport (45)
- <http://www.sensorysystems.co.uk> (2000). (11.05.2008)
- Re-Modelling Conflict. Danish NLP- Foreningen I Denmark Journal Netværkets Levende Post, Nr. 3, June 2000. <http://www.sensorysystems.co.uk>. (11.05.2008)
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? *Intervenciones más allá del autoconcepto*. *Cultura y Educación*, 18 (1), pp. 31-46