

PRAXISHILFEN SCHULE

Norbert Grewe (Hrsg.)

PRAXISHANDBUCH
Beratung
in der Schule

Grundlagen, Aufgaben
und Fallbeispiele

 LUCHTERHAND

 CARL
LINK DKV

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-472-05838-2

www.luchterhand-fachverlag.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2005 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied
Luchterhand und Carl Link – Marken von Wolters Kluwer Deutschland.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das
Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und
in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und
sonstigen Bildungseinrichtungen.

SATZ: RPS Satzstudio GmbH, Düsseldorf

UMSCHLAG: Erich Kirchner, Heidelberg

DRUCK: Betz-Druck, Darmstadt

Printed in Germany, Oktober 2005

♻ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhalt

1.	Grundlagen und Methoden der Beratung	3
1.1	<i>Norbert Grewe:</i> Der Einsatz von Beratungslehrkräften und Entwicklungstendenzen in der schulischen Beratung	5
1.2	<i>Norbert Grewe:</i> Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung	13
1.3	<i>Lutz Thomas:</i> Beobachtung als Diagnosehilfe im Unterricht	35
1.4	<i>Ralf Connemann:</i> Systemische Ansätze zur Beratung in der Schule	42
1.5	<i>Meltem Avci-Werning:</i> Das ABC der interkulturellen Arbeit und seine Bedeutung für die Beratung in der Schule	53
1.6	<i>Bernd Deseniß u. Barbara Schule-Nikoleyczik:</i> Notfallpsychologie, eine Aufgabe für die Schulpsychologie	68
2.	Beratungsanlass: Soziales Verhalten	79
2.1	<i>Ralf Connemann:</i> Funktionierende Klassengemeinschaften	81
2.2	<i>Lutz Thomas:</i> Gestaltung der Anfangsphase in neuen Klassen	90
2.3	<i>Alexander Redlich:</i> Schulklassenbezogene Beratung	102
2.4	<i>Astrid Fuchs:</i> Verringerung von Unterrichtsstörungen in einer 1. Grundschulklasse	113
2.5	<i>Ralf Connemann:</i> Aggressives Verhalten	122
2.6	<i>Ingrid Neumann:</i> Konflikte selber lösen – ein Training der sozialen Kompetenzen	131
2.7	<i>Lutz Thomas:</i> Was ist zu tun, wenn Schüler zum Außenseiter und zum »Opfer« von Mobbing werden?	140
2.8	<i>Ralf Connemann:</i> Die Angst vor der Angst	157

ziellen Ansprechpartner sehen. Hier finden sich Angaben zwischen 50 – und 80%.

- Sehr erfreulich sind die Zahlen in Bezug auf die Akzeptanz der Beratungslehrkräfte. Ca. 35 – 64% der Schüler/innen, die eine Beratungslehrkraft an der Schule haben, können sich vorstellen ihre Probleme mit dieser zu besprechen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass entsprechende Studien für jede Schülerin und jeden Schüler ein sehr unterschiedliches Bild zeigen. Einige haben bereits ein gut ausgebautes und tragfähiges Netzwerk, um im Bedarfsfall Probleme zu bearbeiten, andere sehen in ihrer sozialen Umgebung kaum Ansprechpartner, an die sie sich mit ihren schulischen und persönlichen Problemen wenden könnten. Damit wird die Bedeutung der von Nestmann herausgestellten Aufgabe des Empowerments noch einmal deutlich. Zu diesem Empowerment der Persönlichkeit gehört in jedem Fall auch der Aufbau eines effektiven Netzwerks für jeden Schüler und jede Schülerin, das in der Lage ist private und schulische Krisen aufzufangen.

Die Schule trägt in erheblichem Maß eine Mitverantwortung dafür, dass ein Klassen- und Schulklima entsteht, in dem Ratsuchen und Beraten zum normalen Alltag zwischen Mitschülern und Mitschülerinnen und zwischen Lehrkräften und Schülern gehört.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission.* (1973): Bildungsgesamtplan. Stuttgart: Enke.
- Grewe, N.* (1997): Beraten im Schulsystem. In: Müller, A. et al. (Hrsg.): *Leitung und Verwaltung einer Schule.* Neuwied: Luchterhand, S. 243 – 258.
- Grewe, N./Wichterich, H.* (Hrsg.) (1999): *Beratungslehrer in der Praxis.* Neuwied: Luchterhand.
- Nestmann, F.* (2002): *Beratung als Ressourcenförderung.* Weinheim: Juventa.
- Sassenscheidt, H.* (1993): *Welche Wirkungen hat Einzelfallberatung?* Hamburg: Kovacs.
- Schwarzer, Ch./Posse, N.* (1993): *Beratung.* In: Weidenmann, B./Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie.* München: PVU, S. 631 – 666.
- Schwarzer, Ch.* (1997): *Beratung in der Schule.* In: Weinert, F. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Göttingen: Hogrefe, S. 771 – 804.
- Stark, W.* (1996): *Empowerment: neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis.* Freiburg: Lambertus.
- Willmann, M./Hüper, L.* (2004): *Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung.* Berlin: uni-edition.
- Zumhasch, C.* (1999): *Schulische Beratung aus der Perspektive von Schülern.* Frankfurt: Lang

1.2 Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung

Einleitung

Im Schulalltag stehen die Aufgaben des Unterrichtens, Erziehens und Beurteilens zunächst im Vordergrund und erfordern bereits ganz unterschiedliche Formen der Gesprächsführung und eine hohe Kompetenz, das eigene Verhalten, je nach Anforderung situationsadäquat zu variieren.

Die Besonderheiten der Kommunikationsform »Beratung« geraten dabei leicht aus dem Blickfeld. Während bei der Unterrichtsführung die Lehrkraft eindeutig die Ziele setzt, den Lernprozess steuert, die Ergebnisse mit richtig und falsch bewertet und dabei immer schon vorwegnimmt, was für die Schülerinnen und Schüler pädagogisch sinnvoll ist, erfordert die Beratung eine ganz andere Einstellung und Verhaltensweise.

Hierbei sollte der Ratsuchende das Ziel und die Wege zu ihrer Erreichung bestimmen können, ein eindeutiges »Richtig und Falsch« gibt es in der Regel nicht und die beratende Lehrkraft ist nur als Prozessbegleiter, nicht aber als Entscheidungs- und Kontrollinstanz gefragt.

Da sich diese beiden Kommunikationsformen so grundlegend unterscheiden, ist es für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur bedeutsam, sich mit den Gesprächstechniken der Beratung zu beschäftigen, sondern auch die Kompetenz zu erwerben, in den verschiedenen Alltags-Situationen konkret zu entscheiden, ob ein beraterisches Verhalten angemessen ist oder ob sie besser aus einer anderen Rolle heraus handeln sollten.

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Teile:

- 1) Zunächst werden die Charakteristika und Fehler der Alltagsberatung näher analysiert;
- 2) in einem zweiten Schritt werden die Rahmenbedingungen und allgemeine Gesprächsführungsstandards einer professionellen Beratung beschrieben;
- 3) zum Abschluss werden konkrete Hinweise für einige besonders schwierige Gesprächssituationen herausgearbeitet.

1. Typische Formen der Alltagsberatung

Sehr viele Alltagssituationen werden im allgemeinen Sprachgebrauch inzwischen mit dem Begriff »Beratung« gekennzeichnet.

War der Begriff noch vor ca. 20 Jahren an bestimmte Beratungsinstitutionen gekoppelt, finden wir heute eine Begriffsverwendung vor, die z. B. auch eindeutig interessengeleitete Verkaufsgespräche mit dem Etikett »Beratung« belegt.

Die wissenschaftliche Literatur zur Beratung bemüht sich deshalb um eine klarere Trennung und Typisierung der einzelnen Situationen, um professionellen Beratern begründete Verhaltensvorschläge zu machen.

Diese differenzierte Betrachtung ist insbesondere für Personen wichtig, für die die Beraterrolle nur eine unter vielen ist.

Anhand dieser Kriterien fällt es dann leichter zu entscheiden, in welcher Situation das Verhalten an den Standards der Beratung ausgerichtet werden soll oder in welcher Situation es z. B. angemessener ist, eindeutig zu unterweisen, zu erziehen und zu bewerten.

Nicht nur im außerschulischen Bereich, sondern auch im Schulalltag gibt es viele Kommunikationsformen, die nach unserem Alltagsverständnis als Beratung bezeichnet werden, die aber dennoch nicht die Standards professioneller Beratung erfüllen:

a) Der schnelle Ratschlag im Zusammenhang mit einer Bewertung

Diese häufige Form der »Kurzberatung« verläuft nach dem Muster: Diagnose – Bewertung – Ratschlag.

Sie findet am häufigsten im Unterricht statt, z. B. die Lehrkraft stellt ein Wissensdefizit fest und rät dem Schüler »Du musst Dich mehr konzentrieren, mehr üben usw.« Eine ähnliche Form prägt häufig die Kurzgespräche auf Elternsprechtagen: »Die Versetzung Ihrer Tochter ist gefährdet. Sie sollten zu Hause mehr üben.«

Diese sicher von allen Beteiligten wohlgemeinte Form der »Beratung« weist einige Charakteristika auf, die dazu führen, dass sich nur selten das gewünschte Ergebnis einstellt:

- Die Beziehung ist geprägt durch die Bewertungssituation.
Der Ratsuchende fühlt sich erappt, ist emotional erregt und muss zunächst die negative Bewertung verarbeiten. Eine rationale Auseinandersetzung mit möglichen Lösungen ist in der Situation erschwert. Der Ratschlag wird passiv hingenommen.
- Die Beratung erfolgt unter großem Zeitdruck.
Schon durch bestimmte Rahmenbedingungen ist im Schulalltag die Zeitbegrenzung für ein Beratungsgespräch vorgegeben. Hinzu kommt die Vorstellung des Beraters, das Problem als »guter Berater« in einem einzigen Gespräch von 10–20 Minuten lösen zu müssen und zu können. Dieses Ziel kann dann oft nur erreicht werden, wenn die Diagnose des Problems schon vor dem Gespräch für den Berater feststeht und er selbst Lösungsmöglichkeiten aus seinem Standardrepertoire vorschlägt. Beides geschieht häufig auf einer sehr geringen Informationsbasis, der Lösungsvorschlag bleibt allgemein und ob er überhaupt für den Ratsuchenden umsetzbar ist, bleibt dem Zufall überlassen.
- Die Sichtweise des Ratsuchenden kommt zu kurz.
Schon der Zeit- und Lösungsdruck geben vor, dass der Redeanteil des Ratsuchenden bei dieser Form der Beratung nur sehr gering sein kann. Für seine (evtl. abweichende) Sicht des Problems, die Entwicklung eigener Ideen und das Nach-

denken über die Machbarkeit und konkrete Umsetzung von Veränderungsideen bleibt wenig Raum. Längere Redebeiträge des Ratsuchenden »stören« den Berater, für den die Diagnose und die notwendige Veränderungsrichtung häufig schon feststeht.

b) Beratung als gezielte Beeinflussung

»Versuchen Sie doch mal dem Klaus klarzumachen, dass es mit seinem Verhalten so nicht weitergeht. Auf mich hört er ja doch nicht.«, wendet sich eine verzweifelter Lehrer an den Beratungslehrer.

(Oder: »Beraten Sie doch mal die Eltern. Sie wollen nicht einsehen, dass ihr Kind zur Sonderschule muss.« oder »Der Kollege Meier kommt ständig zu spät zum Unterricht«, beschwert sich ein Kollege, »sprechen Sie doch mal mit ihm.«

Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer werden häufig mit Situationen dieser Art konfrontiert.

Eine dritte Person kennzeichnet eine andere als dringend »beratungsdürftig« und bittet den Berater, diese Person in seinem Sinne zu beeinflussen. Auch diese Form der »Beratung« weist einige Charakteristika auf, die professionellen Standards widersprechen:

- 1) Der Berater übernimmt unhinterfragt die Position des Auftraggebers und geht vor dem Gespräch eine Koalition mit ihm ein.
- 2) Das Ergebnis des Gesprächs steht von vornherein fest. Der Berater hat nur die Aufgabe, den Gesprächspartner so zu beeinflussen, dass er die Position des Auftraggebers im Hintergrund einsieht und zu seiner eigenen macht.
- 3) Eine klare Rollendefinition wird vermieden. Eine deutliche Stellungnahme aus der Sicht der Lehrerrolle, eine vielleicht nötige Entscheidung und Anweisung soll umgangen werden durch eine vermeintlich kooperativere Gesprächsform: »Sehen Sie es denn nicht selbst ein ... ich will doch nur Ihr Bestes.«
- 4) Der durchaus mögliche Erfolg dieser Form der Beeinflussung lebt vorwiegend vom Statusunterschied zwischen Ratsuchendem und Berater. Nur weil der Ratsuchende weiß, dass der Berater sich auch anders verhalten kann, nämlich anweisen, bewerten usw. unterwirft er sich in der Situation dem Ratschlag und stellt sein Anliegen zurück.

Es gibt sicher viele Gründe, warum diese meist wenig hilfreichen Formen der Beratung im Schulalltag noch immer überwiegen.

Eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bereich der Beratung hat erst in den letzten Jahrzehnten begonnen und ist in der Hochschulausbildung und Fortbildung noch zu wenig verankert.

Ein anderer Grund liegt in der Rollendiffusion der halbprofessionellen Berater. Während externe Berater nur aus dieser einen Rolle heraus agieren können, sind Lehrerinnen und Lehrer in vielen Rollen gleichzeitig tätig. Gegenüber demselben Personenkreis treten sie als Erzieher, Beurteiler Berater usw. auf.

Komplizierend kommt hinzu, dass sich oft Aspekte dieser verschiedenen Rollen in ein und demselben Gespräch miteinander vermischen.

2. Vorgehensweise in der professionellen Beratung

Moderne Beratungstrainingskonzepte setzen deshalb nicht nur bei den Gesprächsführungskompetenzen an. Ein weiteres wichtiges Lernziel ist vielmehr auch die Fähigkeit, vor dem Beratungsgespräch die eigene Rolle zu klären und zu überprüfen, ob ein Beratungsgespräch bei einem konkreten Problem wirklich die Methode der Wahl ist oder ob ein Vorgehen aus einer anderen Rolle heraus angemessener ist.

In den wissenschaftlichen Definitionen zur professionellen Beratung werden deshalb einige Leitlinien und Rahmenbedingungen herausgearbeitet, die für erfolgreiche Beratungsgespräche besonders wichtig sind.

So charakterisiert z. B. Benz die Beratung wie folgt:

»Idealtypisch ist Beratung an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden.

Beratung ist prinzipiell freiwillig; das gilt für den Ratsuchenden wie für den Berater. ... Um die Unabhängigkeit von Ratsuchendem und Berater zu gewährleisten, muss die Beratungssituation freigehalten werden von Sanktionen. ... Der Ratsuchende bestimmt von sich aus den Gegenstand der Beratung und hat die Freiheit der Wahl zwischen den sich anbietenden Entscheidungs- und Handlungsalternativen.« (1978, S. 21)

»Sie hebt sich ... ab von Manipulation, Steuerung und Belehrung.« (ebd. S. 14)

Im Folgenden werden die wichtigsten Prinzipien noch einmal erläutert (vgl. Grewe, 1994):

1) Beratung ist freiwillig

Der Ratsuchende bestimmt, ob er einen Berater in Anspruch nehmen will, oder ob er eine begonnene Beratung fortsetzt oder zu einem beliebigen Zeitpunkt abbricht.

Dabei gibt der Ratsuchende das Problem vor und setzt den Rahmen, in dem eine Problemlösung erarbeitet werden soll.

Ob er die erarbeitete Problemlösung danach in die Praxis umsetzt oder nicht, unterliegt allein seiner Entscheidung, ohne dass er bei dieser Entscheidung Sanktionen von Seiten des Beraters fürchten muss.

Kommentar:

Diese weitreichende Vorgabe basiert auf der Erfahrung, dass es im Beratungsprozess nur dann zu einer langfristigen Veränderung zu kommt, wenn der Ratsuchende diese Lösung auch selbst will. Dazu ist es notwendig, dass der Ratsuchende gemeinsam mit dem Berater verschiedene Lösungen durchsprechen kann, ohne dabei explizit oder implizit in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden.

Wenn der Ratsuchende z. B. den Eindruck hat, dass der Beratungslehrer von ihm eine ganz bestimmte Lösung erwartet, wird er evtl. in der Situation diesem Wunsch nachgeben, ohne zu überprüfen, ob er diese Lösung langfristig durchhalten kann. Die Möglichkeit, im Gespräch die optimal passende Lösung zu finden, ist damit vertan.

2) Unabhängigkeit des Beraters

Um diesen Suchprozess nach einer für den Ratsuchenden passenden Lösung begleiten zu können, benötigt der Berater einen relativen Grad der Unabhängigkeit in bezug auf das Problem und etwaige Lösungen.

Kommentar:

Die Gefahr, dass der Berater sich nicht freimachen kann von dem drängenden Wunsch, der Ratsuchende möge doch endlich einer bestimmten Lösung zustimmen, speist sich vor allem aus drei Quellen:

- bestimmte mögliche Lösungen konfliktieren mit den anderen Rollen des Beraters; z. B. als Erzieher kann er ein bestimmtes Verhalten nicht zulassen.
- das Beratungsgespräch wird mit einem bestimmten Auftrag geführt. Schon vor dem Beratungsgespräch hat sich der Berater auf einen bestimmten Ausgang festlegen lassen und steht jetzt z. B. unter dem Druck des Kollegiums nur eine bestimmte Lösung zuzulassen.
- der Berater sieht sich in der Beratungssituation als Erzieher, der stets selbst am besten weiß, was für den Ratsuchenden aus pädagogischer Sicht die richtige Lösung ist. Er traut dem Ratsuchenden wenig Selbstverantwortung zu und gibt sich nicht mit kleinen Schritten zufrieden.

3) Verschwiegenheit des Beraters

Auch wenn es im Schulalltag unüblich ist, müssen Beraterinnen und Berater Informationen, die sie in vertraulichen Beratungsgesprächen erhalten, für sich behalten, es sei denn die Ratsuchenden entbinden sie ausdrücklich von dieser Schweigepflicht.

Kommentar:

Das zunächst geäußerte Beratungsanliegen eines Ratsuchenden ist häufig relativ diffus und birgt noch nicht den Schlüssel zu einer Lösung, es sei denn, es handelt sich um eine konkrete Informationsfrage.

In der Regel ist eine längere Problemklärungsphase nötig, in der der Ratsuchende möglichst ungefiltert alle Aspekte seiner Sichtweise und seines Problemlerbens schildern sollte, die ihm wichtig sind.

Dazu muss der Ratsuchende sich öffnen können und nicht jede Äußerung darauf überprüfen müssen, ob sie so auch anderen Beteiligten weitergegeben kann.

Deshalb sollte der Berater den Ratsuchenden zu Beginn eines Gesprächs auf die vertrauliche Behandlung seiner Informationen hinweisen.

4) Beachten der Verantwortungsstruktur

Ein weiterer wichtiger Grundsatz für die Beratung innerhalb einer Institution ist die Beachtung der Verantwortungsstruktur.

Schule ist ein komplexes System mit unterschiedlichen Zuständigkeiten, Interessenlagen und Verantwortlichkeiten der beteiligten Personen.

Betrifft das angesprochene Problem und mögliche Lösungswege nicht nur den Ratsuchenden allein, sollte der Berater – in Absprache mit dem Ratsuchenden – möglichst frühzeitig unmittelbar beteiligte, bzw. »eigentlich zuständige« Personen in den Beratungsprozess einzubeziehen.

Kommentar:

Diese Leitlinie professioneller Beratung einzuhalten ist besonders für Lehrerinnen und Lehrer schwer, weil sie sich in ihrer Doppelfunktion als Erzieher und Berater auch in zwei unterschiedlichen Verantwortungsstrukturen bewegen.

Ein Beispiel: Ein Schüler sucht den Klassenlehrer auf, und beklagt sich über das Verhalten eines Mitschülers, der ihn in der Pause geärgert hat und verlangt, dass dieser vom Klassenlehrer dafür bestraft wird.

Aus der Rolle als Erzieher und seiner Verantwortung für das Ganze heraus, könnte der Klassenlehrer – evtl. nach kurzer Rücksprache mit dem beteiligten Mitschüler eine geeignete Strafe festsetzen.

Außerdem könnte er diesen Vorfall zum Anlass nehmen, den »aggressiven« Mitschüler häufiger zu beobachten, um gegebenenfalls schneller eingreifen zu können.

Aus der Rolle des Lehrers als Berater ergäbe sich eine andere Perspektive. Hier stünde die Fragerichtung im Mittelpunkt, ob es möglich ist, den ratsuchenden Schüler im Gespräch so weit zu stützen, dass er »sein« Problem allein lösen kann.

Oder er könnte anbieten als Konfliktmoderator mit beiden gemeinsam ein Gespräch über den Konflikt in der Pause zu führen.

Ein Beratungserfolg wäre in diesem Fall, wenn es dem Berater gelänge, die »Kommunikationsstörung« zwischen den Beteiligten zu klären, sie wieder ins Gespräch zu bringen und so dazu beizutragen, dass sie bei später erneut auftretenden Konflikten ohne die Hilfe des Beraters Lösungen im direkten Kontakt suchen.

Daher verbietet sich für die Beraterrolle die Vorstellung, ein Problem allein zu »lösen« und diese Lösung gegen andere am Problem Beteiligte durchzusetzen.

5) Ein Berater handelt im Rahmen des Beratungskonzepts seiner Schule

Da im Schulalltag alle Personengruppen auch gleichzeitig als Berater tätig sind, ist gerade im Sinne einer transparenten Verantwortungsstruktur in diesem Bereich eine klare Arbeitsteilung für alle Beteiligten eine Hilfe.

Kommentar:

Viele Autoren fordern, dass jede Schule, wie eine große Beratungsstelle, für sich ein Beratungskonzept entwickelt, das klar regelt, wer wann in bestimmten Beratungsfällen zuständig ist (vgl. Geißler 1995).

Neben allgemeinen Zielsetzungen sollten in diesem Konzept enthalten sein:

- Vorgehensweisen für immer wiederkehrende Standardsituationen (Schulleitungsberatung, Schullaufbahnberatung, Elternabende und -sprechtage, Berufsvorbereitung usw.)
- Vorgehensweisen und Kooperationsformen bei schwierigen Anlässen und Konflikten (Klassenkonferenzen, Fallbesprechungen, Hospitationen, Pädagogische Klausurtagungen)
- Formen der Arbeitsteilung und Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulleitung und den einzelnen Sonderfunktionen im Beratungsbereich (Beratungslehrer, Schulpsychologe, Drogenkontaktlehrer, Vertrauenslehrer, Fachberater usw.)
- Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Institutionen.

3. Gesprächsführung – mehr als eine Technik

In der Beratungsliteratur finden sich viele Hinweise auf Interaktionsfertigkeiten und Techniken, die für ein konstruktives Beratungsgespräch von großer Bedeutung sind.

Dennoch reicht die Beherrschung einiger Techniken nicht aus. Viele dieser Vorgaben wurden auf der Grundlage bestimmter psychologischer Annahmen über die menschliche Persönlichkeit entwickelt. Wenn der Berater die wichtigsten Annahmen nicht als eigene Einstellung übernehmen kann, werden sie schnell als »Fassadentechniken« durchschaut und verlieren ihre positive Wirkung.

In der Ausbildung zur Gesprächsführung wird deshalb zunehmend mehr Gewicht auf die Reflexion der eigenen Einstellungen gelegt, um nicht Techniken zu trainieren, die den eigenen Handlungsimpulsen widersprechen. Ein Teil dieser notwendigen Einstellungen wurde oben bereits unter dem Aspekt der Gestaltung der Rahmenbedingungen für die Beratung innerhalb einer Organisation diskutiert. Weitere wichtige Einstellungen zur Person des Ratsuchenden und seines Problems werden im Folgenden im Zusammenhang mit der Darstellung einzelner Kommunikationsfertigkeiten des Beraters erläutert.

Als Grundlage dient dabei das Modell der »Kooperativen Gesprächsführung« von Redlich (1994). Dieses Modell greift wichtige Aspekte der Gesprächspsychotherapie, wie sie von Rogers und Tausch entwickelt wurde, auf, wird aber um einige Verhaltensweisen erweitert, um den Aufgaben der Beratung im pädagogischen Kontext besser Rechnung tragen zu können.

Kooperative Gesprächsführung

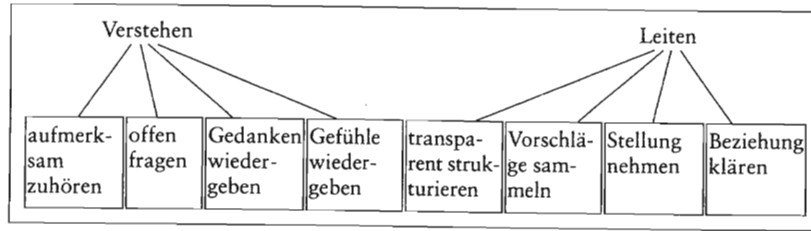


Abb. 1: Kooperative Gesprächsführung

Die vier Beraterverhaltensweisen des Verstehens wurden weitgehend aus dem Gesprächsführungsansatz von Rogers und Tausch übernommen. Sie stehen auch nach wie vor im Mittelpunkt eines Gesprächs. Das intensive Nachvollziehen der subjektiven Sichtweise des Ratsuchenden ist die Voraussetzung jeder erfolgreichen Problembearbeitung. Während nach Auffassung von Rogers und Tausch dieses Verhalten im therapeutischen Kontext nach einer größeren Zahl von Sitzungen dazu führt, dass der Klient seine Erfahrungen neu ordnen und selbst Lösungen erarbeiten kann, grenzt Redlich die Beratung im pädagogischen Kontext hiervon deutlich ab und erwartet vom Berater, dass er neben der Aufgabe des Verstehens auch die Aufgabe der Gesprächsleitung gezielt wahrnimmt.

Zur Erläuterung der einzelnen Beraterverhaltensweisen:

A) Verstehen

1) Aufmerksam Zuhören

Durch die Schaffung einer angemessenen Gesprächssituation (ruhige Atmosphäre, kein Zeitdruck, offene Sitzordnung am Tisch) und durch eine zugewandte Körperhaltung, Mimik und Gestik signalisiert der Berater während des Gesprächs, dass er sich Zeit nimmt und interessiert die Ausführungen des Ratsuchenden aufnimmt.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist dabei von besonderer Bedeutung, dass sie auch symbolisch – z. B. durch Aufgabe ihrer Position hinter dem Lehrertisch usw. – für den Ratsuchenden sichtbar von der Rolle des Erziehers in die des Beraters wechseln.

2) Offen Fragen

Fragen sind immer dann angemessen, wenn die Schilderung des Ratsuchenden missverständlich ist, eine Vorinformation zum Verständnis der Äußerung fehlt oder die Problembeschreibung sehr pauschal ausfällt (»Der Schüler stört dauernd«).

Eine konkrete, offene Nachfrage (z. B. »Habe ich Sie richtig verstanden...?, Können Sie sich noch an ein konkretes Beispiel erinnern...?), signalisiert dem Ratsuchenden Interesse und führt zu einer präziseren Beschreibung. Deshalb sollten die Fragen auch immer dem Thema des Ratsuchenden folgen und nicht den kreativen Gedankensprüngen des Beraters.

Dennoch sollten Fragen, gerade am Anfang eines Gesprächs nur dosiert eingesetzt werden. Durch eine Häufung von Fragen bis hin zum »Frage-Antwort-Dialog« übernimmt der Berater die Strukturierung des Problems, ohne verstanden zu haben, worum es dem Ratsuchenden eigentlich geht.

Zudem kann sich der Ratsuchende leicht »ausgefragt« fühlen und immer stärker filtern, was er dem Berater sagt. Die Antworten werden dann immer kürzer ausfallen. Ganz zu vermeiden sind deshalb auch »Warum-Fragen« (»Warum haben Sie...« und »Warum haben Sie nicht...?«), die eine Rechtfertigung des Ratsuchenden provozieren.

Gerade in der Beratung durch Lehrerinnen und Lehrer nehmen Schüler und Eltern sensibel wahr, ob der Lehrer wirklich die Rolle des Beraters einnimmt oder ob der Kontext kippt und sich der Ratsuchende plötzlich für sein Verhalten gegenüber der Lehrkraft rechtfertigen muss.

3) Gedanken wiedergeben

Unsere ganz persönlichen Einstellungen, Wahrnehmungsmuster, Interpretationen von komplexen Geschehnissen, unser Selbstbild, Motive und Emotionen bestimmen unser alltägliches Handeln.

Der größte Teil dieser Faktoren wirkt allerdings so automatisiert und unbewusst, dass wir einige Mühe darauf verwenden müssen, um unser Handeln in einer schwierigen Situation selbst zu verstehen und herauszufinden, wo das Problem liegt.

Einen anderen zu verstehen, heißt daher, dessen ganz subjektive Sichtweise und seine Beweggründe nachzuvollziehen, die Welt mit seinen Augen zu sehen. »Die Illusion, dass Menschen sich verstehen, wenn sie fähig sind, die gleichen Worte zu wiederholen, ist sehr verbreitet. Aber da diese Worte internal unterschiedliche Erfahrungen abrufen – was sie auch müssen – wird es immer einen Unterschied in der Bedeutung geben.« (Bandler u. Grinder, 1981, S.33)

Erst wenn es gelingt, diese Bedeutungen einander anzunähern, sprechen Berater und Ratsuchender auch bei der Lösungssuche die gleiche Sprache.

Als Zuhörer im Alltag sind wir immer wieder geneigt, diesen schwierigen und langwierigen Prozess abzukürzen und schon nach wenigen Informationen die Lücken mit unseren eigenen Interpretationen zu füllen.

Als Berater müssen wir allerdings die notwendige Geduld für diesen Prozess aufbringen, wenn wir nicht Gefahr laufen wollen, wertlose Ratschläge zu produzieren, die an der Person des Ratsuchenden vorbeigehen.

Ein häufiger Grund für das Scheitern von Beratungsgesprächen liegt darin, dass sich Berater und Ratsuchende zu früh auf die Suche nach Lösungen begeben, ohne dass der Ratsuchende für sich die Problemlage geklärt hat.

Ein wichtiges Mittel, dem Ratsuchenden bei der Rekonstruktion seiner Problemlage zu helfen, ist das Wiedergeben seiner Gedanken.

Diese Wiedergabe, nicht als Echo, sondern mit eigenen Worten durch den Berater, konfrontiert den Ratsuchenden mit der Wirkung seines Berichts und veranlasst ihn zu notwendigen Korrekturen, die ihm vorher vielleicht nicht bewusst waren.

Sie zeigt dem Ratsuchenden außerdem, dass der Berater interessiert zuhört, seine Äußerungen nicht bewertet und veranlasst ihn auf diese Weise noch mehr über die Problemzusammenhänge nachzudenken und darüber zu berichten.

Für den Berater bedeutet die Wiedergabe eine Gedächtnishilfe und einen Zwang zur besseren Konzentration. Er kann auf diese Weise mehr von dem Geschilderten behalten und sich ein besseres Bild von der Problemlage machen.

Bei der Wiedergabe kommt es darauf an, die zentralen Gedanken des Ratsuchenden kurz und präzise ohne Veränderungen und Zusätze in eigenen Worten zu formulieren.

4) Wiedergeben von Gefühlen

Jede Handlung und jedes passive Erleben wird von Gefühlen begleitet. Bevor wir eine Situation kognitiv in ihrer ganzen Tragweite erfasst haben, stellen sich Gefühle ein, die uns mitteilen, ob die Situation angenehm oder unangenehm ist, ob sie uns Angst macht oder ärgerlich stimmt.

Bei der Rekonstruktion einer Problemlage in der Beratung stellen sich diese Gefühle wieder ein. Sie bilden damit die zuverlässigsten Hinweise für die Frage, welche Aspekte der Ratsuchende verändern möchte und in welchem Bereich eine Lösung zu suchen ist. Die Wiedergabe von Gefühlen durch den Berater kann dabei diesen wichtigen Suchprozess des Ratsuchenden unterstützen.

Auch das Wiedergeben von Gefühlen sollte kurz und präzise mit eigenen Worten und ohne Veränderungen und Zusätze erfolgen.

Gerade diese Kommunikationsform fördert das gegenseitige Verstehen und das Sichverstandene fühlen auf Seiten des Ratsuchenden.

Dennoch sollte die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen nicht so intensiv wie in der Therapie gestaltet werden, sondern im Beratungskontext nur als weiterer Mosaikstein zur Klärung der Problemlage dienen.

B) Leiten

5) Strukturieren

Als Fachmann bzw. Fachfrau hat der Berater die Aufgabe, das Gespräch formal und inhaltlich transparent zu strukturieren.

Die formale Struktur zu beachten heißt, bestimmte Phasen einzuhalten und ein diffuses Hin- und Herspringen zu vermeiden.

Inhaltlich zu strukturieren erfordert, das oder die Kernprobleme herauszuarbeiten und Entscheidungen z. B. über die Reihenfolge der Besprechung verschiedener Einzelaspekte oder Lösungsvorschläge herbeizuführen. In der Praxis hat sich dabei die Einhaltung der folgenden Phasen eines Beratungsprozesses bewährt:

a) Problembeschreibung:

In dieser Phase beschreibt der Ratsuchende sein Anliegen. Der Berater unterstützt ihn bei der Selbstexploration durch aktives Zuhören. Die Wiederholung der Gedanken, Gefühle und Wünsche mit den eigenen Worten des Beraters hilft dem Ratsuchenden, seine häufig noch diffusen Ausführungen zu ordnen und das Problem schärfer herauszuarbeiten. Regelmäßige Zusammenfassungen nach längeren Abschnitten dienen der Übersicht und bilden die Grundlage für Entscheidungen, z. B. welche Aspekte des Problems in welcher Reihenfolge besprochen werden sollen oder ob genügend Informationen vorhanden sind, um zur nächsten Phase überzuleiten.

Insgesamt gesehen ist dies die wichtigste Phase eines Gesprächs, weil hier die Grundlage für alle weiteren Schritte gelegt wird.

Ohne eine ausführliche Klärung des Anliegens bleiben spätere Lösungsvorschläge willkürlich und oft erfolglos.

b) Problemanalyse:

In dieser Phase geht es um die gemeinsame Suche nach Ursachenhypothesen. Berater und Ratsuchender bemühen sich gemeinsam, die in der Phase der Problembeschreibung gesammelten Informationen inhaltlich zu strukturieren und verschiedene Ursachenkomplexe zusammenzustellen.

Eine Entscheidung für »eine Ursache« wäre in dieser Phase verfrüht, ein größeres Spektrum ist in der Regel angemessener und lässt mehr Wege zur Bearbeitung zu.

c) Zielfindung:

Nach dem Durchlaufen der beiden vorangegangenen Phasen ist der Ratsuchende dann häufig in der Lage seine Veränderungswünsche präziser zu benennen als am Anfang des Gesprächs.

Der Berater unterstützt diesen Prozess wieder durch aktives Zuhören.

In einem zweiten Schritt sollte eine Entscheidung darüber herbeigeführt werden, welches Ziel als erstes angestrebt werden soll. Empfehlenswert ist die Auswahl eines nicht zu hoch gesteckten Ziels, das auch in nächster Zeit erreichbar ist.

Erst wenn das gewünschte Ziel einer Veränderung konkret benannt ist, leitet der Berater zur nächsten Phase über.

d) Veränderungsplanung:

Möglichst konkret sollte in dieser Phase vereinbart werden, wer, wann, was, wie tut. Auch hier gilt der Grundsatz: Weniger ist mehr, denn nur wenn sich kleine Anfangserfolge einstellen, entsteht für alle Beteiligten die Motivation, die begonnenen Bemühungen fortzusetzen.

e) Ausführung und Bewertung:

Auch die Phase der Ausführung der vereinbarten Veränderungen durch den Ratsuchenden und die gemeinsame Bewertung gehören noch zum Beratungspro-

zess. Bereits in dem Gespräch, in dem die Maßnahmen zur Veränderung geplant werden, sollte deshalb ein weiterer Termin für die gemeinsame Auswertung vereinbart werden.

Die erreichten Erfolge bzw. Misserfolge können dann gemeinsam analysiert, die Veränderungsplanung modifiziert, die Ursachenanalyse und Zielfindung wieder aufgegriffen oder die Beratung abgeschlossen werden.

6) Lösungswege sammeln

Der Berater verfügt aufgrund seines Hintergrundwissens und seiner Erfahrungen aus anderen Beratungen über ein Spektrum an Lösungswegen, das er dem Ratsuchenden nicht verheimlichen sollte. Da die konkreten Maßnahmen aber genau auf die Sichtweise und die Möglichkeiten des Ratsuchenden abgestimmt sein muss, sollte er sich nicht dazu verleiten lassen, Rezepte zu verteilen, sondern verschiedene Vorschläge gemeinsam mit dem Ratsuchenden intensiv zu erörtern. Um der Gefahr zu begegnen, zu monologisieren und dem Ratsuchenden einen Vorschlag »einzureden«, empfiehlt sich folgende Vorgehensweise:

Nach einer kurzen Darstellung der Idee, schaltet der Berater wieder um auf das aktive Zuhören, um dem Ratsuchenden die Möglichkeit zu geben, über den Vorschlag in Ruhe nachzudenken, evtl. eigene Modifikationen zu entwickeln oder in der Abgrenzung für sich genauer herauszufinden, welche Qualitäten eine für ihn passende Lösung haben müsste.

Nur dieser behutsame Prozess, nicht das Überschütten mit immer neuen Vorschlägen, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer für den Ratsuchenden umsetzbaren und erfolgversprechenden Veränderung.

7) Stellung nehmen

Gerade wenn Lehrerinnen und Lehrer als Berater fungieren, erwarten viele Ratsuchende im Verlauf des Gesprächs eine Stellungnahme. Fragen wie »Was würden Sie an meiner Stelle tun?« oder »Was meinen Sie als Lehrer dazu?« liegen vielen Ratsuchenden auf der Zunge und werden auch gestellt.

In anderen Gesprächszusammenhängen äußern Lehrkräfte häufig ihre Meinung, setzen sie auch durch und übernehmen qua Amt dafür die Verantwortung.

Im Beratungskontext sollte dagegen die Verantwortung für die Entscheidung und für den Umgang mit dem Problem beim Ratsuchenden bleiben (es sei denn, im Verlauf des Gesprächs wird der Beratungskontext verlassen und eine Entscheidung des Lehrers ist gefordert).

Um dem Ratsuchenden die eigene Entscheidung nicht abzunehmen, sollte der Berater deshalb bei einer Stellungnahme deutlich machen, dass es sich hierbei um seine ganz persönliche Meinung handelt, die evtl. von anderen Experten nicht geteilt wird.

8) Beziehung klären

Wenn Eltern oder Schüler/innen die Lehrerin oder den Lehrer um eine Gesprächsbitten, ist nicht immer sofort deutlich, welche Rolle der Lehrertätigkeit sie ansprechen und welche Erwartungen sie haben.

Wenden sie sich an die Kontroll- und Beurteilungsinstanz, wenden sie sich an den Experten für bestimmte Erziehungsfragen, an einen Unbeteiligten, an den kompetenten Kollegen, den sie persönlich schätzen, oder wollen sie, dass der Lehrer in einer strittigen Frage für sie Partei ergreift?

Spätestens gegen Ende der Phase der Problembeschreibung (häufig auch schon früher) werden diese konkreten Erwartungen deutlich.

Um Missverständnissen und späteren Enttäuschungen vorzubeugen, sollte der Lehrer die Erwartungen des Gesprächspartners möglichst frühzeitig ansprechen und dazu Stellung nehmen.

Je nach Problemlage ist hierbei die schwierige Frage zu klären, ob das angesprochene Problem ein direktes Eingreifen des Lehrers erfordert (das Problem liegt im Verantwortungsbereich des Lehrers), oder ob der Berater so weit unbeteiligt ist, dass er auch als Berater fungieren und die Lösung des Problems dem Ratsuchenden überlassen kann (das Problem liegt im Verantwortungsbereich des Ratsuchenden).

Ein Beispiel: ein Schüler berichtet über einen Streit mit einem anderen Schüler. Löst die Lehrkraft das Problem durch eine Regelung oder ein »Machtwort von oben«, verlässt sie die Beraterrolle und sollte dieses auch mitteilen. Entscheidet sie sich für die Rolle des unparteiischen Beraters, berät sie den Schüler, wie er selbst eine Lösung anstreben kann oder er bietet sich als Moderator für ein Konfliktgespräch zwischen den Beteiligten an.

Auch diese Entscheidung muss mit dem Gesprächspartner besprochen werden, damit dieser entscheiden kann, ob er unter diesen Umständen das Gespräch fortsetzen oder ob er für eine Beratung lieber einen anderen hinzuziehen möchte.

Ohne eine deutliche Klärung der Frage: »In welchen Rollen sprechen wir miteinander und welche Erwartungen bestehen hinsichtlich des Gesprächs?« können gerade in der Beratung durch Lehrer/innen leicht Missverständnisse und Enttäuschungen entstehen.

Aber auch wenn diese Vorklärung stattgefunden hat, kann es trotzdem später noch einmal notwendig werden, das »Hier- und Jetzt« zu thematisieren.

Einige Beispiele:

- der Ratsuchende äußert direkt oder indirekt, dass er mit dem Verlauf des Gesprächs unzufrieden ist;
- der Ratsuchende lehnt alle Vorschläge des Beraters ab, macht aber keine eigenen;
- das Gespräch dreht sich im Kreis;
- der Ratsuchende äußert Zweifel an der Kompetenz des Beraters;

- der Ratsuchende wird im Verlauf des Gesprächs immer schweigsamer;
- Verabredungen von einem Gespräch zum anderen werden nicht eingehalten usw.

Die direkte Ansprache dieser Störungen bringt häufig eine Klärung der Situation und vermeidet einen zähen, für beide Seiten unbefriedigenden Verlauf der Beratung.

Wichtig ist allerdings die Form der Metakommunikation. Die gewählten Formulierungen sollten keine Vorwürfe oder endgültige Diagnosen enthalten, sondern in Frageform die subjektive Wahrnehmung des Beraters zum Ausdruck bringen, z. B. »Ich habe den Eindruck, dass ... Stimmt das?«.

Damit erhält der Ratsuchende die Gelegenheit, seine Erwartungen noch einmal deutlich zu formulieren, ohne dass er befürchten muss, der Berater würde ihm seine Offenheit übel nehmen.

4. Schwierige Gesprächsanlässe

4.1 Kritik annehmen

Häufig wenden sich Schüler/innen oder Eltern bewusst an die Lehrkraft, um sich zu beschweren, auf Missstände aufmerksam zu machen und Forderungen zu stellen.

Vielfach haben die Beschwerdeführer schon im Vorfeld Gespräche geführt, die kein Ergebnis erbracht haben. Entsprechend groß ist der Problemdruck und der angestaute Ärger, wenn jetzt das direkte Gespräch gesucht wird.

Diese Gespräche beginnen meist emotionsgeladen und wenn der Lehrer seine Gesprächsführung nicht stark kontrolliert, werden aus kleinen Anlässen schnell eskalierende Konflikte.

Groß ist die Gefahr, sich, wie im Alltag von den Emotionen des Beschwerdeführers »anstecken« zu lassen und entweder selbst emotional zu reagieren oder sich den erregten Tonfall zu verbitten.

Beide Reaktionen führen nicht zu einer Beruhigung der Situation. Der Lehrer kann seine Erregung auf diese Weise nicht kontrollieren und das Gespräch ruhig und gelassen strukturieren. Der Beschwerdeführer fühlt sich nicht ernstgenommen und wird weiter entsprechend emotional argumentieren.

Groß ist auch die Versuchung, sich, wie im Alltag, sofort argumentativ mit der Beschwerde auseinander zu setzen, um die Vorwürfe zu relativieren, Forderungen abzuwenden, den Beschwerdeführer herabzusetzen und die Schule wieder in ein besseres Licht zu setzen.

Auch diese Reaktionsweise eskaliert den Konflikt.

Die Chance ist vertan, den Beschwerdeführer ernstzunehmen und gemeinsam herauszuarbeiten, wo ihm genau »der Schuh drückt«.

Häufig ist die Beschwerde nur ein Teil des Problems; in einer ruhigen und offenen Gesprächsatmosphäre kristallisieren sich oft ganz andere Aspekte heraus.

In einer hektischen, direkten Konfrontation macht der Lehrer häufig auch unbedachte Äußerungen, die dem Problem nicht gerecht werden und evtl. die Beziehungen für die Zukunft belasten.

Gefragt ist also eine Vorgehensweise, die es der Lehrerin oder dem Lehrer ermöglicht, gelassen zu bleiben, die eigene Erregung zu kontrollieren und keine voreiligen Entscheidungen zu treffen.

Vorschlag für eine konstruktive Vorgehensweise:

a) Grundhaltungen des Beraters

- 1) Kritische Rückmeldungen sind etwas sehr Positives.
Ich bin neugierig und interessiert, was diese Person vorzubringen hat, denn es könnte neue Aspekte aufdecken, die an unserer Schule verbesserungswürdig sind. Solange die verschiedenen Personengruppen mir ihre Kritik anvertrauen, schwelen die Konflikte nicht im Hintergrund, sondern lassen sich konstruktiv bearbeiten.
- 2) Ich habe Zeit für eine Reaktion.
Niemand zwingt mich in diesem Gespräch, quasi aus dem Stand, für alles sofort die richtige Lösung zu präsentieren.

b) Ablauf

- 1) Der Beschwerdeführer äußert emotional und ungeordnet seine Kritik.
- 2) Die Lehrkraft geht noch nicht auf die einzelnen Punkte ein, sondern eröffnet ruhig und gelassen die Phase der ausführlichen Problembeschreibung, z. B. mit den Worten: » Ich merke, wie verärgert Sie sind. Da hat sich sicher allerhand angestaut. Ich schlage vor, dass Sie mir einmal ausführlich schildern, was Sie im Einzelnen kritisieren.«
- 3) Bei der folgenden Problembeschreibung enthält sich der Lehrer jeder Bewertung und Stellungnahme. Er hört aktiv zu, wiederholt die Gedanken und Wünsche mit eigenen Worten und fasst das Gesagte am Ende dieser Phase zusammen.
Stark emotional gefärbte Äußerungen sollten dabei in Sachaussagen »übersetzt« werden.

Manchmal tauchen in der Beschreibung mehrere Themen und Konfliktpunkte auf.

Hier kommt es darauf an, in Ruhe zu strukturieren, damit die verschiedenen Themen geordnet nacheinander behandelt werden können.

Nach dieser ausführlichen Schilderung der vorgebrachten Probleme hat sich die Gesprächsatmosphäre in der Regel deutlich beruhigt.

Der Beschwerdeführer wurde ernstgenommen, der Lehrer hat sich bemüht das Anliegen zu verstehen, ohne das Problem oder die Person zu bewerten. Zum Abschluss dieser Phase sollte sich die Lehrkraft für die Offenheit seines Gesprächspartners bedanken.

- 4) Nach der Problembeschreibung erwartet der Beschwerdeführer eine Stellungnahme des Lehrers zu seiner Kritik.

Dies ist eine kritische Phase des Gesprächs, die besondere Vorüberlegungen erfordert. Deshalb einige Tipps für die Stellungnahme:

- a) Geben Sie eigene Fehler zu.
Wurden Sie selbst auf ein Versäumnis oder Fehler angesprochen und ist diese Kritik berechtigt, rechtfertigen Sie sich nicht lange, sondern räumen Sie eigene Fehler und Versäumnisse ein.
- b) Erläutern Sie Ihr weiteres Vorgehen.
Die meisten Beschwerden lassen sich in dem Gespräch nicht klären. Häufig müssen Sie Auskünfte einholen, andere Personen einbeziehen oder die Kritik in bestimmten Gremien diskutieren.

Vermeiden Sie in diesen Fällen eine inhaltliche Stellungnahme, weil Sie sich damit vorzeitig festlegen würden.

Erläutern Sie dem Beschwerdeführer wie Sie in der Sache formal vorgehen werden, um sein Anliegen weiter zu bearbeiten (z. B. weitere Beobachtungen, Elternabend, Klassengespräch, Lehrerkonferenz usw.).

Handelt es sich bei der Beschwerde um einen Konflikt mit einer dritten, nicht anwesenden Person, könnten Sie sich auch als Moderator für ein gemeinsames (Konflikt-) Gespräch zur Verfügung stellen. (s. 4.3 Moderation eines Konfliktgesprächs)

- c) Vertagung der Stellungnahme
Manchmal wird Sie trotz aller guten Vorsätze eine Kritik aus der Fassung bringen.

Überrascht und persönlich betroffen, sehen Sie sich vielleicht außerstande, angemessen zu reagieren. Geben Sie auch in diesem Fall die Kontrolle nicht durch unbedachte Äußerungen oder Gegenwürfe aus der Hand, sondern bitten Sie um eine Vertagung Ihrer Stellungnahme (z. B. »Ich merke, dass Ihre Kritik mich sehr betroffen macht. Ich muss erst einmal in Ruhe darüber nachdenken, bevor ich dazu etwas sagen kann.«).

Das Verhalten des Lehrers in diesen schwierigen Gesprächssituationen bleibt von der Schulöffentlichkeit nicht unbemerkt.

Es ist ein Teil des Führungsstils, der entscheidend die Kooperationsformen und das Beratungsklima in einer Klasse beeinflusst.

Bevor sie sich an die Lehrkraft wenden, fragen potenzielle Ratsuchende sich und andere:

- Kann man der Lehrkraft Kritik anvertrauen, ohne dass sie aus der Fassung gerät und dem Vortragenden die Kritik persönlich übel nimmt?

- Geht die Lehrkraft fair mit der Kritik um und kehrt sie nicht unter den Tisch?
- Ist die Lehrkraft ernsthaft an der Meinung anderer interessiert?
- Wirkt die Lehrkraft integrierend und bringt Konfliktparteien wieder zusammen oder geht sie Koalitionen ein und setzt ihre eigene Meinung durch?

Fallen die Antworten auf diese Fragen positiv aus, wird die Lehrkraft in ihrer Beratungs- und Erziehungsfunktion akzeptiert und unterstützt.

Überwiegt ein negativer Eindruck unter Schülern und Eltern, wird die Lehrkraft aus diesen Prozessen ausgegrenzt und die Kritik sucht sich andere, in der Regel destruktive Ventile.

4.2 Kritik äußern und Kritisches ansprechen

Gegenüber Eltern, Schülern und Kollegen stehen Lehrerinnen und Lehrer oft vor der unangenehmen Aufgabe, selbst Kritik zu üben, auf Missstände aufmerksam zu machen und Forderungen zu stellen.

Eltern, die nicht ausreichend mitarbeiten, ein Schüler, der häufig zu spät kommt oder seine Hausaufgaben vernachlässigt oder auch Kollegen, die sich nicht an Absprachen halten, sind mögliche Anlässe für die Lehrkraft die Gesprächspartner zu einem Gespräch zu bitten, um einzelne kritische Punkte anzusprechen.

Dieses Gespräch kann in ganz unterschiedlichen Formen ablaufen.

Die Gesprächstypen »Anweisung«, »Forderung« oder »Androhung von Konsequenzen« können bei fortgesetztem Fehlverhalten durchaus angebracht sein. (Hinweise für das Verhalten bei diesen Gesprächsformen beschreibt Saul 1995).

Handelt es sich allerdings um einen Konflikt im Anfangsstadium und wird die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass das Gespräch nach dem Eingangsfeedback in eine konstruktive Beratung übergehen könnte, sollte eine Gesprächsform gewählt werden, die die Beziehung weniger belastet.

Für diesen Fall werden im Folgenden einige Hinweise gegeben.

■ Positives in Erinnerung rufen

Nehmen Sie sich vor dem Gespräch die Zeit, um sich zu überlegen, welche Verhaltensweisen Sie am Schüler und seinen Eltern schätzen (auch wenn es in der aktuellen Situation schwerfällt). Sie gehen dann mit einer ausgewogeneren Grundhaltung in das Gespräch und können dieses auch zum Ausdruck bringen.

■ Kritik situativ formulieren

Kritische Punkte sollten möglichst konkret und auf bestimmte Situationen bezogen formuliert werden. Abstrakte und auf die gesamte Person bezogene Vorwürfe (»Sie sind ... immer, nie«), hinterlassen bei Ihrem Gesprächspartner den Eindruck, Sie würden ihn insgesamt ablehnen und provozieren dadurch Widerstand.

Formulieren Sie konkret, was Sie persönlich stört und welche Folgen das gezeigte Verhalten für Sie hat (»Ich-Botschaft statt Du-Botschaft vgl. Gordon 1977).

■ Interesse zeigen

In einem Kritikgespräch entsteht leicht der Eindruck, dass die betreffende Person nur als »Störer« ins Blickfeld gerät, ansonsten aber kein positives Interesse an der Person besteht.

Konkrete Beobachtungen, stattgefunden Bemühungen und die Äußerung von Sympathie und Verständnis vermitteln dem Gesprächspartner, dass Sie die Person grundsätzlich wertschätzen und an einer konstruktiven Lösung interessiert sind.

■ Zukünftiges steht im Mittelpunkt

Die Kritik sollte sich nur kurz mit der Vergangenheit beschäftigen. Im Mittelpunkt des Gesprächs sollte die Zukunftsperspektive stehen und damit das Thema, wie das bisherige Verhalten verändert werden kann. Lange Rechtfertigungen und ein Streit, wie ein beobachtetes Fehlverhalten beurteilt und interpretiert werden kann, werden auf diese Weise vermieden.

Außerdem signalisiert der Blick in die Zukunft dem Kritikempfänger, dass sie ihm eine Verhaltensänderung zutrauen und dass Sie bereit sind, ihm eine weitere Chance einräumen.

■ Das Problem bleibt eine gemeinsame Aufgabe

Kritik im Alltag verfährt häufig nach dem Motto »Sie haben versagt. Gehen Sie nach Hause und ändern Sie sich!« Der Kritiker entlastet sich auf diese Weise und lässt den Kritikempfänger mit dem Problem allein.

Leichter fällt dem Kritikempfänger die Annahme der Kritik und die Suche nach Verhaltensalternativen, wenn der Berater eine konstruktive Lösung als gemeinsame Aufgabe formuliert und seine Unterstützung anbietet.

Die Berücksichtigung dieser verschiedenen Aspekte bei der Formulierung von Kritik erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Gesprächspartner Fehler eingestehen kann und das Kritikgespräch fließend in eine konstruktive Beratung mit gemeinsamer Zielfindung und Lösungssuche übergehen kann.

4.3 Moderation eines Konfliktgesprächs

Während sich die beiden o.g. Gesprächstypen dadurch auszeichnen, dass die Lehrkraft selbst sehr stark als Kritikempfänger oder -geber involviert ist, geht es bei der Konfliktmoderation darum, dass die Lehrkraft als weniger beteiligter Dritter zwischen zwei Konfliktparteien vermittelt.

Eine solche Rolle könnte der Lehrer einnehmen bei einem Konflikt zwischen Schülern, bei Auseinandersetzungen zwischen einem Fachlehrer und Eltern, zwischen Eltern und Schülern usw.

Eine systematische Konfliktmoderation kann aber auch überraschend notwendig werden, wenn z. B. in einem Klassengespräch oder auf einem Elternabend während einer Sachdiskussion plötzlich ein offener Streit zwischen einigen Teilnehmern entsteht.

Nach dem Konflikteskalationsmodell von Glasl (1980) haben die Konfliktparteien in diesen Fällen die Konfliktstufe 1 (win – win) verlassen, in der beide Seiten nach einer für alle befriedigenden Lösung suchen.

Sie befinden sich jetzt auf der Stufe 2 (win – loose), in der es darum geht, die eigene Position auf Kosten der anderen durchzusetzen.

Neben der Möglichkeit, dass sich auf diese Weise keine langfristig tragfähige Lösung ergibt, besteht die Gefahr, dass der Konflikt zur Eskalationsstufe 3 (lose – lose) übergeht, bei der jede Seite verliert und nur noch bestrebt ist, mit allen Mitteln jede Form der Lösung zu boykottieren.

Aus diesen Gründen wird empfohlen, deeskalierende Maßnahmen möglichst frühzeitig anzusetzen, da eine für beide Seiten akzeptable Lösung auf den höheren Eskalationsstufen nur noch schwer erreichbar ist.

Eine strukturierende Gesprächsmoderation durch einen unbeteiligten Dritten kann in vielen Fällen dazu beitragen, einen Konflikt zu deeskalieren und eine langandauernde Beziehungsstörung zwischen den Beteiligten zu vermeiden.

Was ist dabei zu beachten?

Verschiedene Autoren (Neubauer u. a. 1992, Becker 1991) haben dazu konkrete Hinweise erarbeitet.

a) Erwartungen der Konfliktparteien an die Moderation

Beide Konfliktparteien haben bereits Gesprächserfahrungen miteinander.

Sie haben den Eindruck, dass die jeweils andere Partei ihre Argumente nicht ernst nimmt, vielleicht auch sie als Person ablehnt und nur die eigene Position durchsetzen will. Unter diesen Bedingungen will auch sie wenig von der anderen Partei hören, sondern ihre eigene Position durchsetzen und in dem Maße, wie sie selbst meint Ablehnung zu erfahren, ihre Abneigung gegenüber der anderen Person zum Ausdruck bringen.

Vor diesem Hintergrund wünschen sie sich, dass der Moderator ihren Argumenten besonderes Gehör schenkt und für sie Partei ergreift.

Extrem misstrauisch werden sie beobachten, ob der Moderator die Gegenpartei bevorzugt, ob er den anderen mehr Aufmerksamkeit widmet und ob seine Lösungsvorschläge der anderen Partei Vorteile bringen.

b) Grundhaltung des Moderators/der Moderatorin

In einer emotional aufgeladenen Atmosphäre ist es besonders wichtig, dass der Moderator ruhig und gelassen bleibt, um selbst handlungsfähig zu sein und um den Beteiligten ein Modell für die sachliche Behandlung des Themas zu geben.

Diese Grundhaltung lässt sich nur verwirklichen, wenn sich der Moderator nicht mit einer der Parteien identifiziert, sondern sich für beide Positionen interessiert, keine Bewertung abgibt und zunächst auch keine eigenen Lösungsvorschläge einbringt.

c) Vorschläge für den Ablauf

1) Rahmenbedingungen

Beide Parteien sollten bei einem geplanten Gespräch damit einverstanden sein, dass Sie die Konfliktmoderation übernehmen.

Genügend Zeit, ein angenehmer, ruhiger Raum sollten ebenfalls selbstverständlich sein. Zur Demonstration seiner Überparteilichkeit sollte der Moderator eine Sitzposition zwischen den Parteien wählen.

Wenig geübte Konfliktmoderatoren sollten ihre ersten Erfahrungen zunächst mit kleinen Teilnehmerzahlen sammeln, da in großen Gruppen die Strukturierung zunehmend schwieriger wird.

2) Eröffnung

Formulieren Sie zur Gesprächseröffnung den Anlass als gemeinsames Anliegen und bedanken Sie sich für das Zustandekommen des Gesprächs. Erläutern Sie dann kurz ihre Rolle als Moderator und beschreiben Sie, auf welche Gesprächsregeln Sie achten wollen.

3) Problembeschreibung

Dies ist die wichtigste Phase des Gesprächs.

Widmen Sie sich nacheinander ausführlich jeder Konfliktpartei und lassen Sie sich deren Sichtweise beschreiben. Greifen Sie regelmäßig ein, indem Sie das Gesagte zusammenfassen (aktiv zuhören) und zu weiteren Äußerungen ermuntern.

Wenn die erste Darstellung abgeschlossen ist, fassen Sie alles noch einmal zusammen und bitten Sie dann die Gegenpartei ebenfalls ihre Sichtweise darzustellen. Geben Sie dieser Darstellung genauso viel Raum und fassen Sie wieder regelmäßig zusammen.

Bei den Zusammenfassungen sollten stark gefühlsbetonte Äußerungen in Sachaussagen »übersetzt« werden.

Diese Gesprächsphase dient dazu, dass beide Konfliktparteien ihre Sichtweise neu ordnen und die jeweils andere Partei die Position der Gegenseite ausführlich – und ohne die Möglichkeit zur Unterbrechung – anhört und zur Kenntnis nimmt.

Haben beide Seiten auf diese Weise die Möglichkeit ihre Perspektive ohne Bewertung durch den Moderator darzulegen, wird sich das Gesprächsklima in der Regel deutlich beruhigen und versachlichen.

Der Zwang, auch der anderen Seite längere Zeit zuzuhören, was bei einer direkten Konfrontation vermieden wird, fördert das gegenseitige Verständnis und die Bereitschaft einen für beide Seiten akzeptablen Kompromiss zu finden.

4) Zielfindung

Nach der Zusammenfassung der beiden Problemsichtweisen durch den Moderator wird nun der Blick auf die Zukunft gerichtet.

Ebenfalls nacheinander und unterbrochen durch das aktive Zuhören des Moderators äußern die Konfliktparteien ihre Wünsche und Erwartungen in Bezug auf das Verhalten der Gegenseite.

Im Anschluss an die Zusammenfassung kann die Frage »Was wäre für Sie ein Minimum an Entgegenkommen?« oder »Was würden Sie als ersten positiven Schritt der Gegenseite ansehen?« zur nächsten Phase überleiten, besonders wenn bisher nur Maximalforderungen geäußert wurden.

5) Lösungssuche

Die ersten Lösungsvorschläge sollten von den Teilnehmern kommen.

Der Moderator sollte sich zunächst zurückhalten, denn es geht bei der Lösungssuche nicht primär um die optimale Lösung, sondern vor allem darum, dass beide Parteien sich durch aktive Vorschläge aufeinander zu bewegen und damit der Gegenseite ihre Kompromissbereitschaft signalisieren.

Erst wenn sich beide Seiten in dieser Form »bewegt« haben, sollte sich der Moderator mit eigenen Vorschlägen an dem Brainstorming beteiligen. Oft kann es hilfreich sein, das Spektrum an möglichen Lösungen zu erweitern, bevor beide Seiten die Vorschläge einzeln bewerten.

Auch am Abschluss dieser Phase steht wieder eine Zusammenfassung des Moderators, damit alle Vorschläge in der nächsten Phase noch präsent sind. (In großen Gruppen oder bei sehr vielen Vorschlägen empfiehlt sich eine Verschriftlichung.)

6) Bewertung der Lösungsvorschläge

Die einzelnen Vorschläge werden von den Beteiligten nacheinander kommentiert und bewertet. Der Moderator enthält sich dabei jeglicher Stellungnahme. Er sorgt aber durch aktives Zuhören und Zusammenfassen dafür, dass sich beide Parteien trauen ihre Einwände vorzubringen.

7) Vereinbarung konkreter Maßnahmen

Zeichnet sich eine Lösung ab, die von beiden Seiten akzeptiert wird, fasst der Moderator diesen Vorschlag zusammen und lässt noch einige Konkretisierungen erarbeiten, bis für alle Beteiligten klar ist, wer, wann, was tut.

Auch hier gilt das Prinzip, eine Überforderung durch maximale gute Vorsätze zu vermeiden und stattdessen erste kleine Schritte konkret zu vereinbaren.

8) Evaluation

Die Verbindlichkeit der beschlossenen Maßnahmen wird erhöht, wenn schon jetzt ein weiterer Termin vereinbart wird, um die Erfahrungen mit dem gewählten Lösungsversuch gemeinsam auszuwerten.

Literatur

- Bandler, R. u. Grinder, J. (1981). Neue Wege der Kurzzeittherapie. Paderborn
- Becker, G, E, (1992). Lehrer lösen Konflikte. Weinheim, Basel
- Benz, E. u. Rückriem, N. (Hrsg.). (1978). Der Lehrer als Berater. Heildelberg
- Fischer, W. u. Schratz, M. (1993). Schule leiten und gestalten. Innsbruck
- Geißler, H. (2005). Entwicklung eines schulspezifischen Beratungskonzepts. in: Grewe, N. (Hrsg.). Praxishandbuch Beratung in der Schule. Neuwied, Kap. 4.4
- Glasl, F. (1980) Konfliktmanagement: Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen. Bern
- Gordon, Th. (1977). Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg
- Grewe, N. (Hrsg.). (1990). Beratungslehrer – eine neue Rolle im System. Neuwied
- Neubauer, W. F., Gampe, H. U., Knapp, R. u. Wichterich, H. (1998). Konflikte in der Schule. Neuwied
- Redlich, A. (1994). Kooperative Gesprächsführung in der Beratung. in: Grewe, N. u. Wichterich, H. (Hrsg.). Beratung an der Schule. Loseblattsammlung. Kissing, Kap. 6/3.1
- Redlich, A. (1997). Konfliktmoderation. Hamburg

1.3 Beobachtung als Diagnosehilfe im Unterricht

1. Beobachten und Beurteilen im Alltag

Beobachtung ist eine der wichtigsten Formen zur Erkundung der Umwelt. Weil wir mit ihr unsere Erfahrungen gewinnen und unser soziales Verhalten steuern, schenken wir ihr großes Vertrauen und sind uns ihrer Grenzen selten bewusst. Aber die Verhaltenssicherheit in der Umwelt lässt sich nur durch eine schnelle, nahezu automatisierte Deutung des Geschehens erreichen, wie sie zur Bewältigung komplexer und länger andauernder Probleme nicht mehr ausreicht.

Lehrerinnen und Lehrer stehen im Unterricht laufend unter dem Druck, Situationen in sehr kurzer Zeit zu bewältigen, d.h. die für sie wichtigsten Informationen aufzunehmen und so zu ordnen, dass sie entscheiden können, ob ein Eingreifen erforderlich ist und welche (Re-)Aktionen sich anbieten. Diese schnelle Informationsverarbeitung fördert zwar die Handlungsfähigkeit, birgt aber die Gefahr, dass Sachverhalte übersehen bzw. in ihrer Bedeutung unter- oder überschätzt werden, so dass es zu Fehlentscheidungen kommt. Daraus können sich Problemkonstellationen entwickeln, bei denen trotz ständigen raschen Handelns von Lehrerseite Konflikte bestehen bleiben oder noch zunehmen.

Diese Ausgangssituation wird bei Wahl u.a. (1984, S. 275) als »alltägliches Diagnostizieren« umschrieben und für ergänzungsbedürftig gehalten durch systematisch eingesetzte diagnostische Methoden. Da jedes Diagnostizieren zugleich einen sozialen Wahrnehmungsprozess umfasst, in den die Einstellungen des Beurteilers sowie gesellschaftliche Normen einfließen, überrascht weder der selektive Charakter noch die »Fehleranfälligkeit« von Beobachtungen und Beurteilungen.

Als wichtigste Fehlerquellen können gelten:

- Wichtiges wird nicht wahrgenommen (Ermüdung, Überforderung, Ablenkung, ungünstige Situation)
- Wichtiges wird verzerrt wahrgenommen, falsch eingeordnet und beurteilt (»Standardfehler« wie Milde- oder Strenge-Fehler, Tendenz-zur-Mitte-Fehler, logischer Fehler, Halo-Effekt)
- Wichtiges wird wahrgenommen und richtig beurteilt, aber die Beobachtung ist selbst die Ursache für Ereignisse (sich selbst erfüllende Prophezeiung: Pygmalion-Effekt, Primacy-Effekt)

Obwohl viele dieser Fehlerquellen bekannt sind, ist man sich selten bewusst, wie stark im Alltag Beobachtungen und Urteile von den kognitiven Schemata und der Persönlichkeitsstruktur des Beurteilers beeinflusst werden (These: »Unsere Urteile sagen mehr über uns selbst aus als über den Beurteilten«).