

Konflikte verstehen - Konflikte lösen - mit Konflikten leben

Autor(en): **Willi, Hildegard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **67 (1980)**

Heft 3

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526647>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

nur so lernt er langsam das unheimliche Netz der gesellschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Macht-Verhältnisse zu durchschauen.

Wie mit der Schrift arbeiten?

Die Reichhaltigkeit der Materialien ermöglicht verschiedene methodische Wege. Hier sollen lediglich einige *Weg-Impulse* gegeben werden. Wenn einige Hefte in der Hand der Schüler sind (die Hefte können zu je Fr. 9.– bezogen werden beim Schweizerischen Evangelischen Missionsrat, Missionsstrasse 21, 4003 Basel; ab 10 Exemplaren Fr. 8.– pro Stück und ab 20 Exemplaren Fr. 7.– pro Stück).

1. Schritt:

Induktive Erarbeitung der Frage: Was ist unter Menschenrechten zu verstehen? Die Schüler versuchen Einsichten und Erkenntnisse zu sammeln (allenfalls anhand von Tageszeitungen einer Woche). Jetzt erst werden ihnen die Grundbegriffe (S. 64) vielleicht mittels Tageslichtprojektor mitgeteilt.

2. Schritt:

Differenzierte Antworten versuchen auf die Frage: Um welche konkreten menschlichen Urwerte geht es bei den Menschenrechten? Antworten sammeln, dann Antworten geben anhand der Seiten 3, 7, 33, 55, 81, 109, 130.

3. Schritt:

Einblick gewinnen in konkrete Krisen-Herde, Krisen-Bereiche, wo die Menschenrechte

massiv verletzt werden (vgl. dazu das Inhaltsverzeichnis!). Diese in Gruppen erarbeiten. Heft auseinanderlösen oder Artikel kopieren.

4. Schritt:

In Gruppen fragen, wo und wann sind konkrete Schritte getan worden, um die Menschenrechte zu retten? (Anhand des Inhaltsverzeichnisses S. 25.)

5. Schritt:

In Gruppen erarbeiten und im Plenum sammeln: Warum ist der Christ im besonderen verpflichtet, sich für die Menschenrechte einzusetzen? (Vgl. die Seiten ab S. 109.)

6. Schritt:

Einzel und (oder) in Gruppen sich die Frage stellen und im Plenum hernach diskutieren: Wo bin ich persönlich betroffen? Wo kann ich, wo kann die ganze Klasse etwas tun, Hand anlegen? Und *wichtig*: Wie können die Menschenrechte zuerst bei uns in der Klasse beginnen?

Wichtig scheint mir aber, dass diese Aufgabe nicht – etwa gar elitär – auf den Religionsunterricht abgeschoben wird. Geschichte, Staatskunde, Geographie, Philosophie, Deutschunterricht usw. (allenfalls mit bestimmten narrativen Texten!) sind hier ebenso angesprochen und herausgefordert. Und noch eines: Diese Thematik wird bei den Schülern ankommen. Sie brennt ihnen auf den Fingernägeln.

Konflikte verstehen – Konflikte lösen – mit Konflikten leben*

1. Teil

Hildegard Willi

Einleitung

Konflikt – bloss ein Modewort oder eine ernst zu nehmende pädagogische Herausforderung?

Eltern klagen über Konflikte mit ihren Kindern. Jugendliche flüchten in die altersgleiche Gruppe, um den Konflikten mit ihren Eltern auszuweichen. Lehrer haben Konflik-

te mit ihren Schülern. Schüler verlassen wegen Konflikten mit ihren Lehrern die Schule. Der Kollege, der Freund, der Partner ist im Konflikt mit sich selbst. Wir selber stehen

* Referat, gehalten anlässlich der 7. Studientagung der Präsidentenkonferenz der katholischen Erziehungsinstitutionen der Schweiz, Oktober 1979 in Dulliken.

vielleicht in konflikthaften Beziehungen. Was immer damit gemeint ist, das Wort Konflikt gehört ins Repertoire unserer Alltagssprache. In der pädagogischen Literatur liest und spricht man vom Generationen- oder Normenkonflikt, vom Identitäts- oder Orientierungskonflikt, vom Autoritäts-, Ablösungs-, Rollen-, Wert- und Gewissenskonflikt.

Das Wort Konflikt ist für jedes von uns in irgendeiner Art emotional besetzt. Lassen wir uns doch hier und jetzt die persönliche Art und Weise dieser Besetzung bewusst werden, indem wir zum Wort Konflikt während ein paar Minuten festhalten, was uns spontan einfällt.

Wenn ich dieselbe Übung mit bald erwachsenen jungen Menschen in der Schülersituation durchspiele, wiederholen sich immer etwa dieselben Assoziationen:

Angst	Erleichterung
Macht	Sieg/Niederlage
unterliegen	Ungleichheit
Aggression	Unterdrückung
Strafe	stark/schwach
unangenehm	ausweglos
verdrängen	es nützt nichts
den Kürzern ziehen	Beleidigung
Spannung	Kraftprobe

Ich glaube, dass unser gesamtes Erzieherverhalten eng zusammenhängt mit unserer Einstellung zum Konflikt. Diese unsere Einstellung ist von jedem von uns als Folge seiner persönlichen Erfahrungen verinnerlicht. Sie gilt es bewusster zu machen, zu ergänzen, zu erweitern, möglicherweise auch zu korrigieren.

1. Konflikthaftigkeit und Konfliktfähigkeit als Wesensmerkmal des Menschseins

1.1 Anthropologisch

Der Mensch bedarf des Konfliktes um Mensch zu werden. Der Mensch tritt als «von Natur ein Mängelwesen» (GEHLEN), als «physiologische Frühgeburt» (PORTMANN), als völlig hilfloses Wesen in diese Welt. Sein Wesen ist ihm noch verborgen, er muss in ständiger Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den Gegebenheiten und Forderungen der Umwelt zu ihm hinfinden. Die Lösung seines Lebenskonfliktes ist ihm

nicht mitgegeben, sondern aufgegeben. Aufgrund seines hilflosen, unfertigen Zustandes hätte er keine Chance zu überleben. Er ist somit auf Konflikt hin angelegt. Von dieser anthropologischen Sicht her müssen wir den Menschen als konflikthaft und zum Konflikt fähiges Wesen verstehen. Gerade der Konflikt hilft ihm, unter der Bedingung, dass er gesehen und angenommen wird, zu dem Bewusstsein, etwas wesenhaft anderes zu sein als das Tier.

1.2 Entwicklungspsychologisch

Geboren werden heisst, in Konflikte geraten. Die Konflikthaftigkeit des Menschen beginnt also mit der Geburt. Die Psychologen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Trauma, einer seelischen Verwundung. Diese Konflikthaftigkeit setzt sich fort in der Entwöhnung über die konfliktreiche Phase der Reinlichkeitserziehung und der Ich-Abhebung mit dem Phänomen des Trotzes hin zum «Ödipuskomplex», der das Kind in Opposition zum gleichgeschlechtlichen Elternteil bringt. Indem es diesen Konflikt im sog. Identifikations- oder Selbstwertungsprozess löst, lernt es sich in seinem Eigensein selber anzunehmen und seinen Platz in der Welt allmählich zu finden. Diese Selbstwertung bedingt ein andauerndes Sich-Distanzieren von seiten des Kindes (und des Erwachsenen), das nicht ohne offene und verborgene Konflikte vor sich geht. Schliesslich wissen wir alle aus Eigen- und Fremderfahrung wie auch die Pubertäts- und Adoleszenzphase mit Konflikten durchsetzt ist, mit innerpersönlichen und zwischenmenschlichen. Der junge Mensch ist während dieser Phase der Selbstfindung buchstäblich hin- und hergerissen zwischen dem Wunsch nach möglichst grosser Selbstständigkeit, die zu seiner ersehnten Anerkennung durch die Erwachsenen führen würde, und der dunklen Sehnsucht nach dem früheren Zustand, in welchem er sich geschützt, geborgen, sicher und geliebt fühlte.

Diese innere Doppelwertigkeit ist aber nicht nur für das Kind, den Jugendlichen kennzeichnend, sondern auch für die Mutter, die Eltern, die Erzieher überhaupt.

Von beiden Seiten her wirkt sie sich aus auf die gegenseitigen Beziehungen. Das konfliktreiche Widerspiel der Bewusstwerdung eines Ichs tritt besonders in der Phase der Adoleszenz deutlich in Erscheinung. Das Verständnis der Konflikte mit den Jugendlichen dieses Alters verlangt daher eine möglichst vielseitige Sichtweise.

1.3 Persönlichkeitspsychologisch

Dass der Konflikt untrennbar, ja notwendig zu jedem Individuum und zu jedem Gemeinschaftsleben gehört, scheint vielen Menschen – ja uns allen wohl ab und zu – störend, sogar belastend. Vielleicht entstehen nicht wenige Konflikte aus der Ablehnung, der Veränderung dieser Konfliktfähigkeit. Es kommt also zuerst einmal darauf an, dass wir den Konflikt, unsere Konflikte, als zu uns, zum Leben gehörend anerkennen. Ob es sich um persönliche oder soziale Konflikte handelt, ein wesentliches Merkmal der menschlichen Beziehungen besteht in den immer neu beginnenden Auseinandersetzungen. Diese können feindselig, zerstörerisch, unfruchtbar sein; sie sind aber von der positiven Entwicklung des einzelnen und der Gruppe nicht wegzudenken. Es gibt den schöpferischen Zwiespalt, den herausfordernden und fördernden Widerspruch, die gesunde, stärkende, tiefer- und höherführende Opposition. Ich bin in dem Masse Mensch als ich werde. Menschsein ist niemals statisch zu verstehen, sondern immer dynamisch. Dynamik aber schliesst schon die Möglichkeit des Konfliktes mit ein.

Miteinandersein als erstrebenswertes Ziel schliesst auch Phasen, Teilstrecken des Gegeneinanderseins mit ein. Ohne diese Möglichkeit läuft jedes Miteinander Gefahr, ein blosses Nebeneinander, ängstliche Anpassung oder nivellierende Gleichschaltung zu werden. Bewusst durchgestandenes Gegeneinander kann gerade dazu führen, dass man wesentlicher, tiefer, echter zusammenfindet.

Wenn wir die Bedeutung des Konfliktes im Persönlichen wie im Zwischenmenschlichen richtig erfassen, erschliessen sich uns neue Weisen des Verstehens. Der Konflikt verliert dann das Erniedrigende des Streitigen, das Belastende des Kampfes, das Bedrückende

der Schuld und des Versagens. Wir werden uns durch solche Erfahrungen bewusst, dass wir uns eigentlich erst dann als Persönlichkeit tief verstanden und akzeptiert fühlen, wenn uns der andere zugesteht, dass wir in Zwiespalt und Opposition zu ihm geraten können. Dieses Zugeständnis vermittelt uns das Gefühl des Freiseins. Wir lernen unsere Konflikte als eine Möglichkeit begreifen, unsere Grenzen echter wahrzunehmen, die Chancen der Veränderung intensiver zu nützen, mehr das zu werden, wozu wir eigentlich fähig sind und das wir werden sollen. Denn, was ein Mensch sein kann, muss er werden. Dadurch verringert sich in ihm das destruktive Konfliktpotential. In jedem Konflikt lauert auch die Gefahr der Flucht, des Sich-Verweigerns, des aggressiven Ausbruchs, der Verhärtung, der Abkapselung. Gerade diese Doppelwertigkeit des Konflikts löst in uns ambivalente Gefühle aus. Das intuitive Wissen darum, dass Konflikte Orte echter Begegnung und des persönlichen Wachsens sein können, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit des Scheiterns in sich bergen, erschweren uns den konstruktiven Zugang.

2. Zum Wesen und zur Natur des Konfliktes

Konflikte verstehen würde eigentlich bedingen, dem Wesen, der Natur des Konfliktes näher zu kommen, tiefer in ihn, in seine Dynamik und Genese hineinzublicken. Wahrlich, an Versuchen, das Phänomen Konflikt wissenschaftlich zu fassen, fehlt es nicht. Es gibt kaum eine Wahrnehmungs-, Verhaltens-, Lern-, Motivations- oder Persönlichkeitstheorie, die nicht eine Art Definition von Konflikt und Konfliktlösung versuchte. Tiefenpsychologie und Gruppendynamik sehen im Konflikt eine zentrale Thematik. Auch die Kommunikations- und Friedensforschung erbrachten wertvolle Beiträge zum Konfliktverständnis. Dennoch bin ich nicht imstande, mich auf eine Definition festzulegen, denn alle diese verschiedenen Perspektiven sind nötig, um die Komplexität irgendwie einzufangen.

Um für unsere praktische Arbeit ein paar Anhaltspunkte zu gewinnen, lege ich einige dieser Sichtweisen kurz dar.

2.1 *Der psychoanalytisch-individual-psychologische Ansatz*

FREUD sieht das Wesen des Konfliktes in einem Kampf zwischen unterdrückenden und unterdrückten Kräften. Nach seiner Auffassung ist der Mensch durch die Natur mit zwei gegensätzlichen Trieben ausgestattet: dem Lebenstrieb «Eros», der den Selbsterhaltungstrieb und den Sexualtrieb umfasst, und dem Todestrieb «Thanatos», welcher den Aggressionstrieb und den Zerstörungstrieb beinhaltet. Diese Triebe sind vererbt. Sie bilden die Grundkraft, den Motor menschlichen Handelns überhaupt.

Von Geburt an werden die Äusserungen dieser beiden Grundtriebe durch die Einflüsse der sozialen Gruppen, der das Individuum angehört, begrenzt, eingeschränkt. Durch die sich einstellenden Konsequenzen von Liebkosung und Lob oder Strafe und Tadel lernt das Kind die sozial akzeptable Form der Triebäusserung. Dieser Prozess der Sozialisation verläuft immer konflikthaft. Die Triebbedürfnisse des Kindes stehen im Konflikt mit den Forderungen seiner sozialen Umwelt. Das Realitätsprinzip wirkt dem Lustprinzip entgegen. Aus dieser konflikthaften Auseinandersetzung zwischen ES (Sitz und Gesamtheit der Triebkraft) und der sozialen Umwelt entsteht die höhere Schicht der Persönlichkeit: das Ich. Es ist ausgestattet mit den Fähigkeiten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens . . . Seine Funktion besteht in der Vermeidung bzw. Bewältigung auftretender Konflikte.

Die Konflikte mit der Familie und andern sozialen Gruppen bewirken das Entstehen der dritten psychischen Instanz des Über-Ichs. Es ist der Ort der verinnerlichten Normen, Wertvorstellungen, Gebote und Verbote und unterwirft sich das Ich.

Das ganze Leben des Menschen ist durch innere Konflikte der Triebe (ES) des Ich, des Über-Ich und durch die äussern Konflikte mit den Forderungen der sozialen Umwelt bestimmt. Daraus werden gestörte Beziehungen, Fehlverhaltensweisen, sogar Neurosen. Nach dem psychoanalytischen Ansatz werden die Ursachen für seelische Konflikte, die im Erlebnisbereich des Individuums ablaufen, in frühkindlichen Fehl-

entwicklungen in der Familie, in Erziehungsfehlern der Eltern und Lehrer (Härte oder Verwöhnung) und in den Auswirkungen unserer Leistungsgesellschaft gesehen. Konflikte in der Schule werden demnach verstanden als ein Resultat individueller Entwicklungsgeschichten, als Situationen, in denen sich Individuen z. B. aufgrund von Angst oder Aggressionen «fehlverhalten» und dadurch soziale Prozesse stören. Wir sind als Lehrer und Schüler diesen Konflikten mehr oder weniger ohnmächtig ausgeliefert. Wir spüren bald einmal, dass diese starre, einseitige, fatalistische, vergangenheitsorientierte Sichtweise des Konfliktes unser pädagogisches Handeln nicht fördernd zu lenken vermag. So hat man beispielsweise die Teilerkenntnis, dass es konfliktschaffende Verdrängung gibt, genommen und daraus das Prinzip der Ent-Tabuisierung hergeleitet und «alte» Norm- und Moralvorstellungen beseitigt. Dadurch hat man die Trieb- (Verdrängungs-) Konflikte zwar verringert, dafür aber einen neuen Konflikttyp geschaffen, den Orientierungskonflikt. Und dieser ist um vieles gravierender als der Triebkonflikt.

Hier müssten wir eigentlich die Wurzeln der Fehler in der Denkweise Freuds und die Kritik an seiner Triebtheorie aufdecken. Zum Verständnis nur soviel: FREUD blieb stark von der Denkweise des bürgerlichen Materialismus beeinflusst. Unter diesem Einfluss konnte er sich einfach nicht vorstellen, dass es starke seelische Kräfte geben könne, für die keine spezifischen physiologischen Wurzeln nachweisbar seien. Das ganze hierarchische Denkmodell von Über-Ich, Ich und Es ist eine Abbildung seiner autoritär-patriarchalischen Einstellung.

ADLER, FREUDs Schüler und Freund, der Schöpfer der sozial ausgerichteten Individualpsychologie, betrachtet den Geltungs- und Sozialtrieb als zwei gegensätzliche Kräfte, die das Werden der Persönlichkeit bestimmen. Die Hilflosigkeit des Kleinkindes macht es total angewiesen auf den Erwachsenen. Daraus entwickelt das Kind eine bestimmte Haltung – von ADLER Minderwertigkeitsgefühl genannt –, die es in einen dauernden Konflikt mit der Umgebung stürzt.

Schwächliche Konstitution, Krankheit, Miss-

bildungen, aber auch geringe Intelligenz, geringes Leistungsvermögen, hohe Sensibilität, Ablehnung, Bevorzugung von Geschwistern und vieles andere mehr können – nach ADLER – zur Bildung des Minderwertigkeitskomplexes führen. Dieser wird überwunden, indem das betroffene Individuum, seinem Geltungstrieb folgend, Wege und Mittel der Kompensation sucht. Der Konflikt zwischen Geltungstrieb und Gemeinschaftsgefühl und der Art der Kompensation sind nach ADLER die grundlegenden Faktoren einer gesunden bzw. gestörten Entwicklung. Wir müssen wohl sagen, so einfach lässt sich der Konflikt nicht fassen, denn die Strebungen des menschlichen Herzens lassen sich nicht auf Macht, Geltung und Zugehörigkeit reduzieren. Aber ADLERS Betonung des Geltungstriebes, der Kompensation und Überkompensation haben viel beigetragen zum besseren Verständnis schulischen und häuslichen Erziehungs geschehens.

2.2 *Der Ansatz der humanistischen Psychologie*

Konflikte sind nicht anders verstehbar als auf dem Hintergrund menschlicher Motivationen. Die Frage nach den Motiven des Menschen verweist uns auf die Wesenseigentümlichkeit des Menschseins, auf seine Geistigkeit. Nur eine Motivationstheorie, die mit der Geistigkeit des Menschen ernst macht, kann uns die im pädagogischen Alltag begegnenden Konflikte verstehen helfen. MASLOWs Theorie der menschlichen Bedürfnisse soll darum hier kurz skizziert werden.

Das menschliche Wesen wird von einer Anzahl von Grundbedürfnissen motiviert, die ihrem Ursprung nach genetisch sind und die wahre innere Natur des Menschen darstellen. Sie sind zwar schwach, lassen sich leicht verzerren und durch unrichtiges Lernen, Gewohnheiten oder Tradition verdecken.

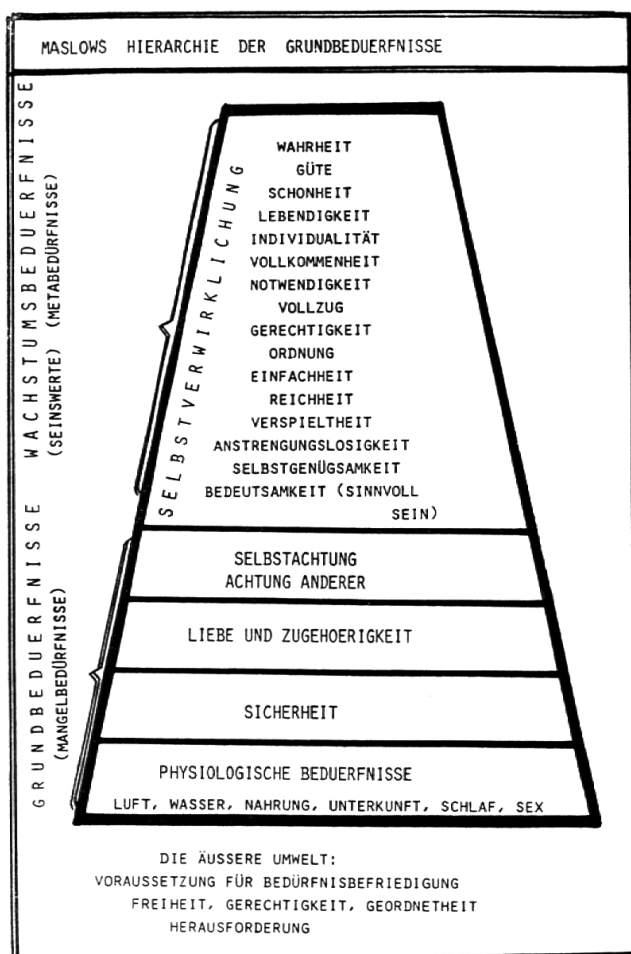
Diese grundlegenden menschlichen Bedürfnisse sind in einer Hierarchie relativer Vorläufigkeit organisiert. Was heisst das? MASLOW behauptet, dass der Mensch sein ganzes Leben hindurch praktisch im-

mer irgendwie etwas begehrt. Er ist ein bedürftiges Wesen und erreicht selten den Zustand der vollständigen Befriedigung, ausser für kurze Zeit. Sobald ein Bedürfnis befriedigt ist, taucht ein anderes an seiner Stelle auf. Die grundlegendsten, mächtigsten, offenkundigsten aller menschlichen Bedürfnisse sind diejenigen, die sich auf das physische Überleben beziehen. Sobald die physiologischen Bedürfnisse genügend befriedigt sind, tauchen die Sicherheitsbedürfnisse auf. Das Kind bevorzugt Beständigkeit, Fairness und ein gewisses Mass an Routine. Wenn diese Elemente fehlen, wird es ängstlich und unsicher. Freiheit innerhalb bestimmter Grenzen wird der totalen Nachgiebigkeit vorgezogen. Aus diesem Gefühl der Sicherheit wächst die Kraft zur gewollten Ordnung, aber auch das Interesse für Neues. Sind die physiologischen und die Sicherheitsbedürfnisse befriedigt, tauchen Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung und Zugehörigkeit auf. Liebe meint hier «tief verstanden und tief akzeptiert werden». Die Liebesbedürfnisse umfassen sowohl das Geben wie das Empfangen von Liebe.

Nach MASLOW hat der Mensch zwei Kategorien von Achtungsbedürfnissen: Selbstachtung und Achtung bei andern. Selbstachtung schliesst solche Bedürfnisse ein wie das Verlangen nach Selbstvertrauen, Kompetenz, Meisterschaft, Zulänglichkeit, Leistung, Unabhängigkeit und Freiheit. Achtung vor andern enthält Bedürfnisse wie Prestige, Anerkennung, Bejahung, Wertschätzung. Vom Mass der Befriedigung dieses Bedürfnisses hängt das Selbstvertrauen und damit das produktive Verhalten oder eben das Gefühl der Minderwertigkeit und Hilflosigkeit und mögliches neurotisches Verhalten ab. Nachdem die Bedürfnisse nach Liebe und Achtung zufriedengestellt werden, tritt erst das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung auf. «Was ein Mensch sein kann, muss er sein, will er werden.»

Zu den Voraussetzungen für die Befriedigung der Grundbedürfnisse zählt MASLOW Bedingungen wie Meinungsfreiheit, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Offenheit, Wohlwollen, Fairness und Ordnung, aber auch die «Herausforderung durch die Umwelt».

Abbildung 1:



Diese Hierarchie der Bedürfnisse darf nicht zu stur gesehen werden. (So darf man z. B. nicht annehmen, dass das Bedürfnis nach Sicherheit nicht auftauche, bevor das Bedürfnis nach Nahrung vollständig gesichert sei, oder dass das Gefühl nach Liebe nicht auftritt, bevor das Bedürfnis nach Sicherheit gestillt sei. Meistens sind wir in unsern Grundbedürfnissen teilweise befriedigt. Es sind aber die wirklich unbefriedigten Bedürfnisse, die den grössten Einfluss auf unser Konfliktverhalten haben.

Sowohl FREUD wie die BEHAVIORISTEN hatten recht, wenn sie den Grundbedürfnissen einen grossen Einfluss auf das menschliche Verhalten zuschreiben, doch nur solange, als die Bedürfnisse unbefriedigt sind. Bei den meisten Menschen unserer Gesellschaft sind diese niedrigen Bedürfnisse ziemlich gut befriedigt. Aber was geschieht

mit menschlichen Wünschen, wenn es Brot genug gibt und der Magen chronisch voll ist?

Im Unterschied zu diesen grundlegenden oder den Mangelbedürfnissen entdeckte MASLOW eine ganze Reihe höherer, sog. Wachstumsbedürfnisse. Diese brauchen die niedrigen als Grundlage.

Die Befriedigung dieser höheren Bedürfnisse ist weit anspruchsvoller, sie ist nicht von aussen her leistbar, sondern sehr stark von den Anstrengungen des Individuums abhängig. Ich sehe aber in der mangelnden Befriedigung dieser Wachstumsbedürfnisse einen direkten Zusammenhang mit den Konflikten im pädagogischen Alltag.

2.3 Der sozialpsychologische Ansatz

In der sozialpsychologischen Auffassung wird der Konflikt als Auseinandersetzung zwischen einzelnen Personen (Lehrer-Schüler, Vater-Kind, Mutter-Lehrer) bzw. zwischen sozialen Gruppen (Schüler-Lehrerschaft, Eltern-Schulbehörde) gesehen. Er ist ein Element der sozialen Interaktion. Seine Ursachen liegen in unterschiedlichen Zielsetzungen, die sich als unvereinbar erwiesen: Der Lehrer möchte in seinem Stoff vorkommen und gibt Hausaufgaben, der Schüler möchte seine Freizeit selber gestalten; in unterschiedlichen Standorten: Die Eltern sehen nur ihr Kind; in unterschiedlichen Interessenrichtungen: Der Werklehrer betont die Bedeutung der musischen Bildung, der Mathematiklehrer jene des formalen Denkens; in unterschiedlichen Wertungen: Die Schulleitung ist überzeugt vom Wert der religiösen Praxis, der Schüler empfindet das Angebot als Druck, sogar Zwang; in der unterschiedlichen Betroffenheit der Beteiligten: Die Hausordnung verlangt Lichterlöschen um 22 Uhr und die Lehrer; in sich widersprechenden Rollenerwartungen: Der Lehrer ist für den Schüler Vertrauensperson und gleichzeitig Beurteiler, Kontrolleur usw.

Die Auseinandersetzungen um solche Probleme bilden die wesentlichen, unabhängig vom Verhalten der Individuen bestehenden Konflikte im Alltag. Diese sozialen Konflikte stehen dauernd zur Lösung an. Die sozial-

psychologische Betrachtungsweise hebt die positive Wirkung des Konfliktes hervor, weil Konflikte an der Veränderung bestehender Verhältnisse mithelfen können. Es eröffnet sich hier ein weites Feld sozialen Lernens. Wie, unter welchen Bedingungen kann es fruchtbar genutzt werden?

Wir rücken der Dynamik sozialer Konflikte noch näher, wenn wir verschiedene Konfliktformen herausstellen. Konfliktsituationen zeichnen sich gegenüber andern Erlebens- und Verhaltenssituationen durch das gleichzeitige Wirken von mindestens zwei Verhaltenstendenzen aus:

- der zum Erreichen eines Zieles (Appetenz);
- der zur Vermeidung eines Zieles (Aversion).

Der Appetenz-Appetenz-Konflikt: Ein Schüler möchte als Klassensprecher die Meinung der Klasse verteidigen, aber auch die positive Beziehung zum Klassenlehrer, der anderer Meinung ist, stützen.

Der Aversions-Aversions-Konflikt: Ein Schüler fürchtet sich sehr, in der bevorstehenden Prüfung zu versagen und damit sein «Soll» an Pluspunkten nicht zu erfüllen, aber er

fürchtet sich ebenso sehr, beim Entgegennehmen der angebotenen Spickzettel er tappt zu werden.

Der Appetenz-Aversions-Konflikt: Ein Schüler möchte bei der Gestaltung der religiösen Angebote in der Internatsschule mithelfen, fürchtet aber, von seinen Mitschülern deswegen als Heuchler, als Frömmler angeschaut zu werden.

Das Erkennen dieser appetenten und aversiven Verhaltenstendenzen kann hilfreich sein.

SEISS unterscheidet zwischen *Binnen-* und *Aussenkonflikten*. Beim Aussenkonflikt liegen die Ursachen deutlich an ausserhalb des Individuums gelegenen Situationsgegebenheiten: z. B. zu hoher Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, autoritärer Lehrer, ungünstige Arbeitsbedingungen, hohes Anspruchsniveau der Eltern usw. Die Lösung bietet sich von der Veränderung der situativen Bedingungen her an.

Beim Binnenkonflikt liegt die Ursache im konflikterlebenden Individuum selber. Es können erstarrte oder fehlgeleitete persönliche Haltungen, Einstellungen sein (rigides Über-Ich), die sich aufgrund der eigenen Sozialisationserfahrungen gebildet haben. Wirksame Hilfe verlangt psychotherapeutische Haltungen wie die des aktiven Zuhörens, des Einfühlens usw.

Ausserdem versuchte SEISS den sozialen Konflikt zu orten im didaktischen Dreieck.

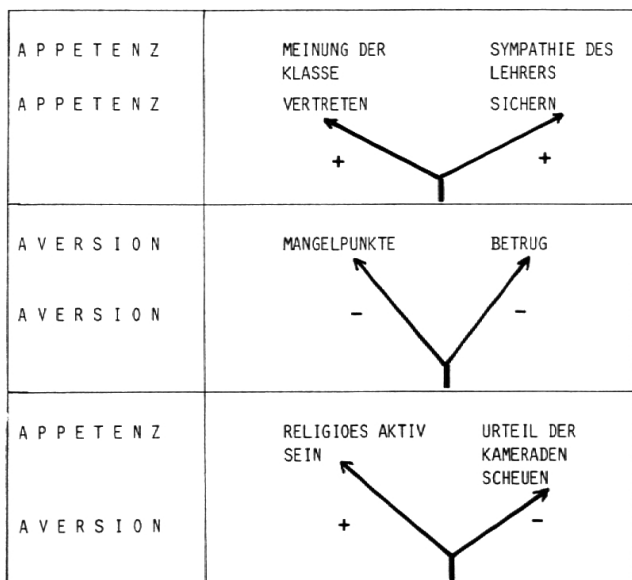
Unterricht vollzieht sich in einem Netz mannigfaltiger Wechselwirkungen zwischen Lehrer-Schüler und Stoff. Alle Konflikte von Schülern innerhalb des Unterrichts, seien sie situations- oder persönlichkeitsbedingt, sind Konflikte im Bezugsrahmen des sog. didaktischen Dreiecks.

Die folgende Übersicht soll dies deutlich machen:

Durch Beobachtung lässt sich feststellen, ob die Betroffenen eher unter bestimmten Schwierigkeiten leiden, Konflikte haben oder ob sie Schwierigkeiten machen, Konflikte verursachen. Diese Unterscheidung ist hilfreich, weil sonst die Gruppe von Betroffenen, die dem Lehrer keine Schwierigkeiten machen, da sie den Unterricht nie stören, nicht als solche auffallen, die möglicherweise Schwierigkeiten haben. Es kann

Abbildung 2:

KONFLIKTFORMEN



ein Schüler mit seinen Konflikten und Problemen vorwiegend in der einen oder anderen Bezugsebene des didaktischen Drei-

ecks liegen. Konflikte im Feld Schule pädagogisch sehen heisst auch, sie primär vom Kinde aus zu sehen.

Konfliktfelder

1. SCHÜLER → Stoff

2. STOFF → Schüler

3. SCHÜLER → Lehrer

4. Lehrer → Stoff → Schüler

5. Schüler ↔ Schüler

6. System → Schule

Kernkonflikte

Über-/Unterforderung, verminderte Leistungsmotivation

Informationslücken, fehlender Aufforderungscharakter, Nicht-Zulänglichkeit

Übertragungskonflikte, Verständnisbarrieren, nicht befriedigte Grundbedürfnisse, Beziehungskonflikte

Verstehenskonflikte, Selektions- und Entscheidungskonflikte

Paar- und Gruppenkonflikte

Unruhe, Diskontinuität, Verlust des Vertrauensprinzips durch übersteuerte Kontrolle und Kritik, Diskussion statt Gespräch, widersprechende Erziehungsstile

Ursachenbereiche

Intelligenz- und Anspruchsstruktur, Bedingungen im Milieu

Didaktisch-methodische Fehler

Sprachbarrieren, einseitige Kommunikation, Abwehrmechanismen, Übertragungen und Identifikationen

Intelligenz, Motivationen, Entscheidungsfähigkeit

Rivalität, Geschwisterproblematik, Aussenseiter-situation, Rollenproblematik

Störungen in der Organisation, ideologische Überforderungen und pädagogische Utopien, Politik an Stelle von Sachverstand.

(Fortsetzung folgt)

Spielen in der Schule – Reform von innen nach aussen

Otto Huber

«Es mussten wohl die Augen eines Krüppels sein; er humpelte auch, und die Pelerine, die ihm bis zu den Waden hinabreichte, schien einen Buckel zu verbergen, einen Auswuchs, irgendeine ungewöhnliche Missbildung. Plötzlich warf er die Zipfel dieses Umhangs über die Schultern zurück, näherte sich dem Winkel, wo die Schulranzen auf einem Haufen lagen, und nun sah man, dass sein Gang, diese lahme Hüfte, nur durch die

Art, wie er seine schwere Ledermappe trug, hervorgerufen wurde. Er liess die Mappe fallen und hörte auf, ein Krüppel zu sein, aber seine Augen behielten den gleichen Ausdruck.» Jean Cocteau, *Kinder der Nacht*

Lebensprobleme der Kinder und Jugendlichen

Hat sich die Schule wirklich verändert?
Sind die Beziehungen zwischen Lehrer und