

The logo consists of a dark blue square containing the letters 'TB' stacked above 'HD' in a large, white, sans-serif font.

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und Regine Richter

Martina Wanner

Konflikte in der Hochschullehre

Die Moderationsmethode
als Möglichkeit der Bearbeitung

Band 7/1
Tübingen 2011

ARBEITSSTELLE
HOCHSCHULDIDAKTIK

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TBHD

Tübinger Beiträge
zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und
Regine Richter

Martina Wanner

Konflikte in der Hochschullehre

Die Moderationsmethode
als Möglichkeit der Bearbeitung

Band 7/1
Tübingen 2011

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte biblio-
graphische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:
URN: urn:nbn:de:bsz:21-opus-56872
URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5687/>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:
Caroline Günther und Mihaela Pommerening
Layout: Christine Baatz

© Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71–297 77 96
Fax: +49 (0) 7071–25 48 34
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71–297 28 46
Fax: +49 (0) 70 71–29 31 23
edl-publ@ub.uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	5
2	Konflikte und Hochschullehre	9
2.1	Spotlight I: Konflikte als grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen	9
2.2	Spotlight II: Kurze Einführung in den Begriff sozialer Konflikte	10
2.3	Der Konflikt in der Hochschullehre	12
3	Konfliktintervention	16
3.1	Konfliktanalyse	16
3.2	Phasenmodell der Eskalation	20
3.3	Anmerkungen zum Phasenmodell der Eskalation	23
3.4	Konfliktbearbeitung	24
4	Ausblick	32
	Anhang	34
	Literatur	37

Anschrift der Autorin und der Herausgeberinnen

Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Editorial

Im Januar 2003 startete in Baden-Württemberg der Zertifikatskurs „Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“. Inzwischen haben 41 Lehrende mit dem Gesamtzertifikat abgeschlossen.

Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlußarbeit haben viele der Absolventen des Gesamtkurses Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten hat uns veranlaßt, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu wollen. Damit war die Idee einer Zeitschrift geboren.

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik – dieser Titel war schnell gefunden. Die Klärung unseres Anliegens auch: Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der schriftlichen Arbeiten soll transparent werden, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen sollen aufgenommen und zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus soll die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge bieten, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Erstlehrenden und Lehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen sollen jedoch auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden können.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift will einladen, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander verknüpft zu sehen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, will jedoch vor allem auch bewußt interdisziplinären Dialog fördern. Damit spiegelt sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem interdisziplinären Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatskurs ergeben hat.

Um unseren Leserinnen und Lesern die abgedruckten Materialien unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewußt für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* erscheinen als Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammengefaßt werden.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Regine Richter, Christine Baatz

Tübingen, im Dezember 2009

Konflikte in der Hochschullehre

Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung

Martina Wanner

Konflikte sind so alt wie die Menschheit selbst und beeinflussen das Zusammenleben auf allen Ebenen, sie sind eine grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen. Somit machen sie natürlich auch vor der Hochschullehre nicht Halt. Der vorliegende Beitrag ermutigt Hochschullehrende dazu, sich mit der Konfliktthematik auseinanderzusetzen und sich Konflikten zu stellen. Hochschullehrende haben die asymmetrisch vergebene Chance, Lehre zu gestalten. Diese Chance sollten sie nutzen. Denn verortet man Lehre in einem Dreieck von Lehrenden, Lernenden und wissenschaftlichem Wissen, kommt es nicht allein auf die reine Wissensvermittlung oder auf die Person des Lehrenden an, sondern dann wird auch die Situationsgestaltung zentral. Als besonders typisch für die Hochschullehre können mikro-soziale Konflikte mit geringem und mittlerem Eskalationsgrad gelten. Diese werden im vorliegenden Beitrag fokussiert und für deren Bearbeitung wird die Moderationsmethode als Interventionsmöglichkeit vorgestellt.

1 Einleitung

Konflikte sind so alt wie die Menschheit selbst. Seit jeher beeinflussen und prägen sie das menschliche Zusammenleben auf allen Ebenen. Jede Interaktion kann grundsätzlich zum Konflikt, also zum „Zusammenstoß“ (lat. *confligere* = zusammenstoßen, kämpfen) werden – oder eben nicht. Dies betont Bonacker, indem er herausstellt: „Das Soziale (...) kann nämlich grundsätzlich in zwei Arten vorkommen: als Konsens und als Konflikt. Entweder stimmen wir Angeboten, Erwartungen etc. wenigstens implizit zu oder wir lehnen sie ab. (...) Der Konfliktbegriff (...)

bezeichnet (...) eine grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ (Bonacker 2002: 15). Konflikte als „grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ zu betrachten, hob bereits Georg Simmel hervor. Sein im Jahr 1908 veröffentlichter Aufsatz „Der Streit“ wurde mit seiner These, Konflikte als eine solche Form sozialer Beziehung zu betrachten, richtungsweisend für die Konflikttheorie. Dabei gefährden Konflikte den Zusammenhalt einer Gesellschaft in Simmels Augen nicht, sondern sind konstitutiv für das Zusammenleben. Diese Universalität und Ubiquität (vgl. Imbusch 2006: 144) von Konflikten machen die Auseinandersetzung mit ihnen in verschiedener Hinsicht zur Herausforderung. Konflikte sind schwer zu fassen.

So bemühen sich verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen, Konflikte aus unterschiedlichen Perspektiven nachzuvollziehen. Die Politikwissenschaft beispielsweise fokussiert zwischenstaatliche Konflikte auf internationaler Ebene. In der Psychologie (sofern sie nicht ausdrücklich sozialpsychologisch orientiert ist) stehen psychische Prozesse im Mittelpunkt, um inneren Konflikten auf die Spur zu kommen. Es geht darum, menschliche Motive und die Ursachen menschlichen Verhaltens zu erklären. Geschichtswissenschaftler hingegen zeichnen Konflikte in ihrem historischen Verlauf nach und Pädagogen konzentrieren sich eher auf die Prävention und die Bearbeitung von Konflikten¹ (vgl. Bonacker/Imbusch 2004: 197). Diese Bandbreite geht einher mit begrifflichen Unschärfen, da keine einheitliche Definition darüber besteht, was genau unter einem Konflikt zu verstehen ist. Laut Bonacker/Imbusch gehört der Konfliktbegriff zu einem der „schillerndsten und widersprüchlichsten (...) Begriffe der Sozialwissenschaften“, so dass dieser selbst bereits häufig zum Auslöser von Konflikten wurde (vgl. Bonacker/Imbusch 2006: 67). Je nach Position und Interesse finden sich höchst unterschiedliche Ansätze. Und so werden Konflikte häufig synonym gesetzt mit Gegensätzen, Widersprüchen, Auseinandersetzungen, Streit, Kampf, Gewalt, Aggression etc. Friedrich Glasl spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der Konfliktbegriff längst zum „Containerbegriff“ wurde, der auf alle möglichen Situationen ausgeweitet und völlig überladen wurde (vgl. Glasl 2004: 15).

Doch nicht nur die Definitionen zum Konfliktbegriff sind uneinheitlich. Konflikte sind diffus (vgl. Herrmann 2006: 10) und entwickeln eine eigene Dynamik. Nach Glasl entziehen sie sich in ihrem Verlauf mehr und mehr der Steuerung und Beherrschung (vgl. Glasl 2004: 233). Auch im Nachhinein sind sie nur schwer nachzuvollziehen. Welche Faktoren bei der Entstehung von Konflikten und deren Eskalation eine Rolle spielen, ist nicht vorhersehbar. Dies weckt ein Bedürfnis nach Klarheit, Orientierung und vor allem nach Handlungsanleitung (vgl. Herrmann 2006: 11). Und so scheint gerade die Literatur zu methodischen Ansätzen, die

¹ Um diese große Bandbreite an Ansätzen zu ordnen, unterscheiden Bonacker/Imbusch an anderer Stelle zwischen vier Analyseebenen: „Das Individuum mit a) intrapersonalen Konflikten; die Gesellschaft mit b) interpersonalen Konflikten und c) innergesellschaftlichen Konflikten; und das internationale System mit d) internationalen Konflikten“ (Bonacker/Imbusch 2006: 69).

Werkzeuge zur Lösung von konfliktgeladenen Alltagssituationen geben wollen, ebenso diffus und unüberschaubar zu sein, wie die Konflikte selbst.

Hinzu kommt, dass der Konfliktbegriff meist nicht neutral benutzt wird. Anders als bei Simmel, der Konflikte als soziale Tatsache betrachtet und damit keine Wertung verbindet, werden Konflikte häufig als negativ, bedrohlich oder gar zerstörerisch gesehen (vgl. Hermann 2006: 15). Dahinter verbirgt sich der Wunsch nach einem harmonischen, ausgeglichenen Zusammenleben in Ruhe und Ordnung. Dies bestätigen auch Bonacker/Imbusch, die herausstellen: „Dieser Art des ‚common sense‘ gilt der Konflikt an sich als schlecht, schädlich und wenig produktiv, weil er ‚normale‘ soziale Beziehungen nicht zulässt und gewalttätige Konsequenzen hat“ (Bonacker/Imbusch 2006: 67; H.i.O.). Dabei sind Konflikte zunächst einmal weder positiv noch negativ. Positiv oder negativ können höchstens die Formen sein, in denen Konflikte ausgetragen werden (vgl. Herrmann 2006: 16).² Konflikte enthalten immer auch emotionale und persönliche Komponenten, die nicht aus der Beschäftigung mit dem Thema herauszuhalten ist. Jeder Mensch ist in seinem Alltag in Konflikte verstrickt und hat Mechanismen entwickelt, damit umzugehen.

Auch der folgende Beitrag möchte sich der Herausforderung einer Thematisierung von Konflikten stellen. Doch warum, mag sich der Leser fragen. Schließlich scheint, wie oben dargestellt, das weite Feld der Konflikte gut bestellt zu sein. Wirft man jedoch einen genaueren Blick auf dieses Feld, zeigen sich Lücken. Gerade in Bezug auf die Hochschullehre scheinen Konflikte wenig Beachtung zu finden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Konflikte hier nicht vorkommen. Als „grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ machen Konflikte natürlich auch vor der Hochschullehre nicht Halt. Sie finden nur viel zu wenig Beachtung. So sollen im Folgenden soziale Konflikte innerhalb der Hochschullehre dargestellt und Wege zur Bearbeitung eröffnet werden. Es geht also nicht darum, den vielen Ansätzen zur Konfliktthematik einen weiteren hinzuzufügen, sondern den Nutzen der Ansätze für die Hochschullehre aufzuzeigen. Hierzu erfolgen in Teil II einige allgemeine Einordnungen sowie Ausführungen zum Begriff des Konflikts und seiner Bedeutung innerhalb der Hochschullehre. In Teil III wird die Konfliktintervention in den Blick genommen und es werden Konfliktanalysemethoden, ein Eskalationsmodell sowie die Moderationsmethode als Möglichkeit der Konfliktbearbeitung innerhalb der Hochschullehre vorgestellt. Teil IV fasst die Ergebnisse kurz zusam-

² „Wenn im Alltag Konflikte generell eher als negativ, bedrohlich oder zerstörerisch aufgefasst werden, so liegt das daran, dass man nur bestimmte Arten von Konflikten im Blick hat, (...) oder dass man das Phänomen Konflikt systematisch mit möglichen destruktiven bzw. schädlichen Austragungsformen von Konflikten konfundiert. Dem Konflikt haftet dann aufgrund moralisch-negativer Attribuierungen schnell etwas allgemein Negatives an. Dabei werden sowohl die positiven Funktionen von Konflikten, wie auch die Tatsache übersehen, dass die weitaus meisten Konflikte mit friedlichen Mitteln beigelegt oder geregelt werden. Konflikte dürfen also nur hinsichtlich ihrer Austragungsformen eine Bewertung erfahren“ (Bonacker/Imbusch 2006: 75).

men und bildet einen Ausblick. Im gesamten Beitrag wird an verschiedenen Stellen auf das Beispiel eines Konfliktes innerhalb der Hochschullehre verwiesen.

2 Konflikte und Hochschullehre

Wie oben bereits gezeigt, wird das Thema Konflikte häufig auf die Frage danach verengt, wie am besten mit ihnen umzugehen ist. Eine solche Verengung entspricht dem Bedürfnis nach Orientierung und nach Werkzeugen, um mit der konfliktträchtigen Situation zurecht zu kommen – besonders, wenn Konflikte drängend sind. Und dennoch soll ein solches Bedürfnis nach Orientierung und nach Werkzeugen in diesem Beitrag nicht dazu führen, einseitig nur eine Methode zum Umgang mit Konflikten darzustellen. Vielmehr soll zunächst ein theoretischer Blick auf die Konfliktthematik geworfen werden, um einzugrenzen, wovon überhaupt die Rede sein soll. Im Folgenden soll der Konflikt also näher unter die Lupe genommen werden. Wie können Konflikte als eine grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen betrachtet werden? Welches ein Verständnis von Konflikten geht mit einer solchen Sichtweise einher? Diese Aspekte sollen im Kapitel 2.1 beleuchtet werden. Das Kapitel 2.2 geht der Frage nach, was sich konkret hinter Konflikten verbirgt und wie diese definiert werden können. Im Kapitel 3.3 schließlich wendet sich der Blick den Konflikten in der Hochschullehre zu. Hierbei zeigt sich, dass sich die Hochschullehre sowohl bei der theoretischen Auseinandersetzung mit Konflikten schwer tut, als auch hinsichtlich ihrer methodischen Bearbeitung.

2.1 Spotlight I: Konflikte als grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen

Konflikte haben Menschen schon immer begleitet. Bereits aus der Antike ist bekannt, dass beispielsweise Heraklit Gegensätze als das Grundprinzip der Natur verstand. Von ihm ist der Satz überliefert, dass der „Kampf der Vater aller Dinge“ sei (vgl. Imbusch 2006: 155). Bonacker stellt ja heraus, dass das Soziale entweder als Konsens oder als Konflikt vorkommt und Konflikte somit „eine grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ darstellen (Bonacker 2002: 15, s.o.).

Mit einer solchen Sichtweise greift er auf einen Ansatz von Simmel zurück, der oben bereits angedeutet wurde, hier jedoch noch ein wenig ausführlicher dargelegt werden soll. Mit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde Georg Simmel zum ersten originären Konflikttheoretiker. Er stellt in seinem Aufsatz „Der Streit“ die Frage, „ob nicht der Kampf selbst schon (...) eine Vergesellschaftungsform ist“ (Simmel 1995: 284). Simmel bejaht diese Frage und stellt Konflikte als grundlegende Form sozialer Beziehungen dar. Konflikte sind in Simmels Augen „normale“ und alltägliche Erscheinungen des menschlichen Zusammenlebens und konstitutiv für die gesellschaftliche Ordnung. Konflikte dienen der Differenzierung sozialer Zugehörigkeiten, das heißt sie fördern letztendlich auch die Individualisierung. Es

dürfte, so Simmel „keine soziale Einheit geben, in der die konvergierenden Richtungen der Elemente nicht von divergierenden unablässig durchzogen wären. Eine Gruppe, die schlechthin zentripetal und harmonisch, bloß ‚Vereinigung‘ wäre, ist nicht nur empirisch unwirklich, sondern sie würde auch keinen eigentlichen Lebensprozess aufweisen“ (ebd.: 285f.). Die Gesellschaft lebt also von dieser Art von Spannungszuständen, denn sie braucht, so Simmel, „irgendein quantitatives Verhältnis von Harmonie und Disharmonie, Assoziation und Konkurrenz, Gunst und Missgunst, um zu einer bestimmten Gestaltung zu kommen“ (ebd.: 286). Der Streit folgt dabei einer eigenen Logik und entzieht sich der kausalen Rationalität. Im Prozess des Streits verlieren sich die ursprünglichen Motive und er greift auf Elemente über, die bisher außerhalb des Streits lagen. Als zentrales Beispiel beschreibt er den Konkurrenzkampf (vgl. Simmel 1995: 284-382). Für Simmel sind Konflikte also nicht per se positiv oder negativ, sie sind schlicht eine soziale Tatsache.

Entsprechend einer solchen Sichtweise sollen Konflikte im Folgenden als normale und alltägliche Zustände aufgefasst werden, die konstitutiv sind für jegliche Form des sozialen Zusammenlebens. Konflikte werden somit auch für die Hochschullehre relevant.

2.2 Spotlight II: Kurze Einführung in den Begriff sozialer Konflikte

Auch wenn aufgrund der Komplexität des Themas allenthalben auf die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition von Konflikten hingewiesen wird (s.o.; vgl. z. B. Hanschitz 2005) und die Definition dessen, was unter einem Konflikt zu verstehen ist, höchst unterschiedlich ausfällt, soll an dieser Stelle dennoch eine Eingrenzung versucht werden. Friedrich Glasl, der zum Thema Konflikte einige Standardwerke verfasst hat, definiert soziale Konflikte folgendermaßen: Ein „sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolge“ (Glasl 2004: 17). Diese komplexe Darlegung enthält einige für eine Konfliktdefinition wichtige Elemente. So wird bei Glasls Definition der soziale Aspekt von Konflikten deutlich, denn diese geschehen innerhalb einer Interaktion. Würden die „Differenz“ und die „Unvereinbarkeiten“ nur im Denken eines „Akteurs“, also einer beteiligten Konfliktpartei, erfolgen, und würde keinerlei Handlung stattfinden, würde der soziale Charakter verloren gehen.³

³ In dieser Angelegenheit herrscht große Uneinigkeit bei den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Definitionen von Konflikten. In manchen Definitionen gelten bereits Unvereinbarkeiten des subjektiven Empfindens als Konflikt (vgl. Baros 2004: 208f.). Glasl wiederum kritisiert dies als begriffliche Unschärfe und grenzt den Konfliktbegriff klar von

Die soziale Konflikte konstituierende Interaktion muss jedoch nicht zwangsläufig von Gewalttätigkeiten bestimmt sein. Von einem Konflikt kann zudem bereits dann gesprochen werden, wenn nur eine beteiligte Konfliktpartei Unvereinbarkeiten empfindet. Dabei ist es unerheblich, ob die Gegenpartei eine solche Reaktion bewusst oder unbewusst, willentlich oder unwillentlich ausgelöst hat. Die Unvereinbarkeiten können sich zudem in höchst unterschiedlicher Form ausdrücken. Sowohl Denken, als auch Vorstellung, Wahrnehmung, Gefühle und Absicht können davon betroffen sein – nur muss daraus eben auch irgendeine Form der Handlung erfolgen (vgl. insgesamt ebd.).

Glasls Definition betrachtet Konflikte unvoreingenommen als soziale Tatbestände. Das heißt, seine Definition bleibt „neutral“ und vermeidet die Bewertungen von Konflikten. Weder macht sie Aussagen zu Konfliktaustragungsformen bzw. zu Merkmalen seiner Ausprägung, noch vermischt sie Beschreibung und Bewertung und sie vermeidet Zuschreibungen an die Akteure (vgl. Bonacker/Imbusch 2006: 68).⁴ Diese Definition soll auch dem folgenden Beitrag zugrunde gelegt werden. Entsprechend des Zuschnitts auf die Hochschullehre sollen im Folgenden vor allem interpersonale Konflikte fokussiert werden. Andere Analyseebenen von Konflikten (innerpsychische, innergesellschaftliche und internationale Konflikte) sollen unbeachtet bleiben (vgl. Bonacker/Imbusch 2006: 69).

Zur weiteren Differenzierung von sozialen Konflikten konzentrierte sich die sozialwissenschaftliche Konfliktforschung über lange Zeit hinweg auf die Ursachenforschung und fragte danach, warum Konflikte entstehen. Man erhoffte sich damit, an den Kern von Konflikten vorzudringen. Dadurch ergab sich jedoch die Schwierigkeit, dass die Anzahl möglicher Kontexte sowie die Menge an Einflussvariablen unüberschaubar wurden (vgl. Herrmann 2006: 20). Mittlerweile hat sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mehr der Frage nach der Funktion von Konflikten zugewandt. Damit geriet die Prozesshaftigkeit von Konflikten in den Mittelpunkt. Konflikte werden weniger als festgefügte Struktur, sondern mehr als dynamisches Geschehen verstanden. Idealtypisch unterscheiden Bonacker/Imbusch vier Positionen (vgl. Bonacker/Imbusch 2006: 76f.): (1) Konflikte sind pathologisch: Konflikte werden als negativ und destruktiv begriffen, sie gefährden die soziale Ordnung und müssen gewissermaßen als pathologische Erscheinung vermieden werden; (2) Konflikte sind dysfunktional: Konflikte sind Ausdruck von Störungen in

anderen Bezeichnungen wie Meinungsverschiedenheit, Unvereinbarkeit, Missverständnis, Fehlperzeption etc. ab und verwendet ihn nur für tatsächlich beobachtbare Konflikte (Glasl 2004: 18ff.), auch, um sie überhaupt bearbeitbar zu machen. Befürworter eines weiten Konfliktbegriffs befürchten hingegen, dass eine zu starke Eingrenzung eine Vielzahl von Konflikten nicht angemessen erfasst werden können.

⁴ Mit anders lautenden Konfliktdefinitionen, darauf weisen Bonacker/Imbusch hin, „ist in unterschiedlichem Umfang die Gefahr einer (meist negativen) Konfliktbewertung und einer aufgrund verletzter Neutralitätsstandards vorurteiligen Belastung des Konflikts verbunden, die (...) eine angemessene Erfassung des Konflikts als soziale Erscheinungsform beträchtlich erschwert oder sogar verhindert“ (Bonacker/Imbusch 2006: 68).

der Gesellschaft und Ziel muss es auch hier sein, sie zu vermeiden; (3) Konflikte sind integrativ: Entsprechend der Sichtweise von Georg Simmel werden Konflikte als normal und alltäglich betrachtet; (4) Konflikte sind Auslöser des sozialen Wandels: Konflikte sind der Antriebsmotor für Erneuerung und Umgestaltung und sind somit sogar positiv besetzt. Je nach Position können Konflikte also einseitig zu positiv oder zu negativ gesehen werden. Auf diese Gefahr weisen die Autoren ebenfalls hin, indem sie darlegen, dass Konflikte sowohl zum „Klebstoff“ als auch zum „Lösemittel“ werden können.⁵

Trotz der damit einher gehenden Bewertung soll im Folgenden vor allem auf den integrativen Konfliktbegriff Bezug genommen werden, der – im Vergleich zu den anderen Betrachtungsweisen – dennoch eine relativ neutrale Betrachtung des Konfliktphänomens ermöglicht. Es geht darum, die Universalität und Ubiquität von Konflikten darzulegen. Konflikte sind überall gegenwärtig, auch in der Hochschullehre. Sie sind weder pathologisch oder dysfunktional, sondern Ausdruck dessen, dass auch an einer Hochschule höchst unterschiedliche Perspektiven aufeinander treffen, die zur Differenz und zu Unvereinbarkeiten führen.

2.3 Der Konflikt in der Hochschullehre

Die Hochschullehre ist nicht als einheitliches Gebilde zu verstehen, sondern sie besteht aus verschiedenen Handlungsfeldern. Wildt (2006: 7f.) nimmt eine Systematisierung vor und unterscheidet zwischen folgenden sieben Ebenen: Interaktion (z. B. Redebeiträge, Blickkontakte, Gespräche etc.), Lernsituation (raumzeitliche Einheiten des Lernens, z. B. eine Seminarsitzung), (Lehr-) Veranstaltungen, Teilstudiengänge (Module, die die Lehrveranstaltungen zusammenfassen), Studiengänge (Zusammenfassung mehrerer Module), Studiengangssysteme (Geflecht verschiedener Studiengänge) sowie systemische Vernetzung (Zusammenführung des gesamten Systems). Er verweist darauf, dass dieses gesamte Geflecht die Hochschullehre bestimmt. Im folgenden Beitrag soll vor allem die Ebenen der direkten Interaktion zwischen den Studentinnen und Studenten untereinander sowie den Leh-

⁵ Eine weitere Differenzierung nehmen Bonacker/Imbusch (2006) vor, indem sie zwischen unterschiedlichen Arten von Konflikten unterscheiden, z. B. zwischen manifesten und latenten Konflikten, die je nach Art, wie sie zum Ausdruck kommen, als solche erkennbar sind oder nicht; zwischen symmetrischen und asymmetrischen Konflikten, die bezüglich der Stärke der jeweiligen Konfliktpartei unterschieden werden können; zwischen legitimen und nicht-legitimen Konflikten, die aufgrund bestehender Normen bewertet werden; zwischen informellen und institutionellen Konflikten, die nach der sozialen Verortung von Konflikten unterschieden; zwischen objektiven und subjektiven Konflikten, die zum Ausdruck bringen, ob die Auseinandersetzung über den Konfliktgegenstand allgemein nachvollziehbar ist oder nicht; zwischen konsensualen und dissensualen Konflikten, die eine Unterscheidung vornehmen, ob über das Ziel des Konfliktes Einigkeit besteht oder nicht; zwischen konstruktiven und destruktiven Konflikten, die die Austragungsform von Konflikten bewerten (vgl. ebd.).

renden betrachtet werden. Diese Interaktionen werden als „Keimzelle“ der Hochschullehre betrachtet. Das heißt, der Beitrag fokussiert vor allem die ersten drei der von Wildt genannten Ebenen. Auch wenn Konflikte als „grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ auf allen Ebenen vorkommen, erfolgt in diesem Beitrag eine Eingrenzung auf die mikro-soziale Ebene. Die Behandlung aller Ebenen innerhalb der Hochschullehre würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Dieser Beitrag ist vielmehr als ein erster Ansatz zur Anwendung der Konflikttheorie auf die Hochschullehre zu verstehen.

Die Hochschullehre, dies wird immer wieder betont (z. B. Wildt 2006; Winteler 2002a, Winteler 2002b; Wörner 2006a), sollte sich dazu verpflichtet fühlen, die Lernprozesse der Studierenden so gut wie möglich anzuregen und zu unterstützen.⁶ Wildt stellt hierfür das Bild des „didaktischen Dreiecks“ dar: „Die didaktische Betrachtung lokalisiert Lehre und Studium also in einem Dreieck von Lehrenden, Lernenden und wissenschaftlichem Wissen“ (Wildt 2006: 2). Er beschreibt damit, dass es nicht allein auf die reine Wissensvermittlung oder auf die Person des Lehrenden als „Universalgelehrten“ (Wörner 2006a: 2) ankommt, sondern auch darauf, wie die gesamte Situation am besten vonseiten der Lernenden aufgenommen werden kann. Versteht man die Hochschullehre in einem solchen Dreieck verortet, wird die Gestaltung einer Lernsituation zentral.⁷

In solchen Lernsituationen kann es immer wieder zu Konflikten kommen. Konflikte sind, wie bereits beschrieben, in der Hochschullehre ebenso allgegenwärtig und alltäglich wie im sonstigen Zusammenleben auch. Sie beeinflussen und beeinträchtigen die Lehrsituation oft negativ und sollten deshalb von den Lehrenden nicht unbeachtet bleiben. Wenn sich Lehrende jedoch auf die Suche nach Anregungen zur Bearbeitung von Konflikten begeben, werden sie häufig enttäuscht. Hochschuldidaktische Lehrbücher enthalten zwar meist sehr hilfreiche Tipps und Anleitungen zum Dasein als Lehrender allgemein, beim Thema Konflikt helfen sie jedoch wenig bis gar nicht weiter. Selbst in Standardwerken wird das Thema Konflikt nicht behandelt (z. B. Berendt/Voss/Wildt 2006; Hawelke/Hammerl/Gruber 2007; Macke/Hanke/Viehmänn 2008; Wehr 2006; Wehr/Ertel 2007; Wehr/Ertel 2008; Wörner 2006b). Dummann et al. thematisieren zwar das Thema Konflikte, indem sie zwei verschiedene Formen unterscheiden („Störungen“ und „Konflikte im engeren Sinne“, vgl. Dummann et al. 2007: 77), streichen die Wichtigkeit eines erfolgreichen Konfliktmanagements heraus und empfehlen die Lektüre von Fachliteratur (vgl. ebd.: 78). Die Frage nach Methoden und Vorgehensweisen jedoch bleibt unbeantwortet. Dem Leser prägt sich vielmehr die Warnung der Autoren ein, sich im Zweifelsfall besser nicht einzumischen: „Konflikte zwischen Studenten

⁶ „Dabei besteht das Ziel guter Lehre darin, die studentischen Lern- und Entwicklungsprozesse möglichst effektiv zu fördern“ (Wörner 2002: 4).

⁷ „Professionelle Lehrende treten insoweit gegenüber den Studierenden nicht in ein bloßes Verhältnis der Belehrung, sondern müssen mit ihnen als ‚Klienten‘ ein ‚Arbeitsbündnis‘ eingehen, d. h. als sachkundige Begleiter auf dem Weg zur Wissenschaft Lernwege erschließen, Orientierung geben, Lernstrategien vermitteln“ (Wildt 2006: 3).

betreffen Sie in aller Regel nur dann, wenn dadurch der Lehrveranstaltungsablauf gestört wird. Mischen Sie sich nicht unnötig ein – es sei denn, Sie werden gezielt um Vermittlung gebeten. Überlegen Sie aber, ob Sie das kompetent leisten können, oder ob es sinnvoll ist, die Studenten an andere Stellen zu verweisen“ (Dummann et al. 2007).⁸

Zwar ist den Autoren zuzustimmen, wenn sie meinen, dass sich Lehrende nicht in Konflikte einmischen sollten, die sie nichts angehen. Das eigentliche Problem scheint jedoch viel häufiger darin zu liegen, dass sich Hochschullehrende selbst dann nicht einmischen, wenn sie der Konflikt sehr wohl etwas angehen würde. Hochschullehrende scheinen aus Scheu und möglicher Überforderung Konflikte eher geflissentlich zu übersehen. Um dem Ziel guter Lehre in hohem Maße zu entsprechen, müssen Lehrende nach Ansicht Wörners über ein umfassendes Rollenmodell verfügen, so dass der Lehrende „situativ als Moderator, Berater, Vortragender, Organisator, Planer, Supervisor, Kontrolleur, Fragesteller oder Facilitator auftritt. Er tut dies stets mit der Intention, die Lernprozesse von Studentinnen und Studenten möglichst effektiv zu fördern“ (Wörner 2006a: 13). In einem solch umfassenden Verständnis erachtet Wörner auch das persönliche Verhältnis zwischen Studentinnen und Studenten und Lehrenden für wichtig. Die Lehrperson hat dabei die „asymmetrisch vergebene Chance“ (ebd.: 4), die allgemeinen Umgangsformen vorzugeben, die gepflegt werden. Wird die Lehre in diesem sehr umfassenden Sinne verstanden, so bietet sich die Chance, dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende weiter entwickeln können. Lehrende sollten also die Möglichkeit nutzen, das Potenzial von Konfliktsituationen zu verwenden und positive Entwicklungen zu fördern. Denn, so meint auch Wildt: „Lehrende bewegen sich unentrinnbar in einem (...) didaktischen Gestaltungsspielraum“ (Wildt 2006: 5), den sie produktiv nutzen sollten.

Werden Konflikte nun als Teil der Lehr- und Lernsituation anerkannt und als Lernchance betrachtet, kann eine Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden, die sogar lernförderlich ist. Im Folgenden soll nun ein Fall vorgestellt werden, der als klassisches Beispiel in der Hochschullehre betrachtet werden kann. Welcher Hochschullehrer kennt diese Situation nicht – es kracht in einer Arbeitsgruppe, in der Studentinnen und Studenten zusammenarbeiten. Das Beispiel mag geradezu harmlos erscheinen. Dennoch entwickeln solche Fälle immer wieder eine schwer vorhersehbare, destruktive Dynamik. Auf dieses Fallbeispiel soll in Verlauf des Beitrags an verschiedenen Stellen zurückgegriffen werden.

⁸ Weitere Veröffentlichungen, die Konflikte in der Hochschullehre thematisieren sind Stelzer-Rothe (2005) und Wildt/Encke/Blümcke (2003).

Ein Konflikt in der Hochschullehre – Teil I

In einem Seminar können die Studentinnen und Studenten durch die Übernahme eines Referates einen Schein erwerben. In der ersten Seminarsitzung erläutert der Dozent die Rahmenbedingungen und formuliert die Anforderungen. Die Anzahl der Themen ist begrenzt und so müssen die Studentinnen und Studenten Gruppen bilden. Die Zuordnung erfolgt nach Interesse. So werden die Themen schnell verteilt, die Gruppen finden sich, Termine werden fest gelegt. Bis zu den Seminarsitzungen, an denen die Referate gehalten werden sollen, bleibt noch Zeit.

In den folgenden Seminarsitzungen klärt der Dozent mit den einzelnen Gruppen immer wieder offene Fragen. Auch E-Mails erreichen den Dozenten häufig. So scheinen auf den ersten Blick keine Probleme zu bestehen.

Drei Wochen vor dem Termin einer Referatsgruppe erhält der Dozent die E-Mail einer Studentin. Sie schreibt, sie könne das Referat nicht gemeinsam mit ihrem Kommilitonen halten. Dieser verhalte sich völlig unkooperativ und habe Themenbereiche nach seinem Gutdünken selbst festgelegt. Ihre Themen seien dabei nicht beachtet worden und der Kommilitone wolle das Referat nun alleine halten. Dieses unkollegiale Verhalten wolle sie melden. Sie sehe sich außer Stande, weiterhin mit ihm zusammenzuarbeiten und wolle sich somit auch vom Seminar abmelden.

3 Konfliktintervention

Wurde in den vorangehenden Kapiteln dargelegt, unter welchem Blickwinkel soziale Konflikte betrachtet werden, wendet sich der nun folgende Teil des Beitrags methodischen Fragen zu und stellt die Konfliktbearbeitung in den Mittelpunkt. Hier nun soll dem Bedürfnis nach Orientierung und Handlungsanleitung in mehreren Kapiteln Rechnung getragen werden. Tritt ein Konflikt auf, wird häufig der Drang verspürt, diesen schnell zu lösen. Entgegen solcher Impulse stellt Kapitel 3.1 verschiedene Analysemöglichkeiten für Konflikte vor, die dabei helfen sollen, sie besser zu verstehen. Auch wenn damit mehr Zeit verstreicht und nicht sofort gehandelt wird, ist ein größeres Verständnis bei der Bearbeitung von Konflikten äußerst hilfreich. Um auch die bereits erwähnte Dynamik der Eskalation von Konflikten zu verstehen, wird in Kapitel 3.2 das breit rezipierte Eskalationsmodell von Friedrich Glasl vorgestellt und in Kapitel 3.3 eingeordnet und bewertet. „Geschulten Auges“ wird dann in Kapitel 3.4 mit der Moderationsmethode eine Form der Konfliktbearbeitung vorgestellt, die insbesondere für die mikro-sozialen Konflikte, wie sie in der Hochschullehre vorkommen, hilfreich erscheint.

3.1 Konfliktanalyse

Konflikte sind vielen Menschen unangenehm, sie gelten als störend und werden negativ bewertet. Und so haben es Konflikte an sich, „dass man sie möglichst rasch los haben will“ (Pesendorfer 2005: 271). Trotz des bereits oben beschriebenen Drangs nach schnellen Lösungen sollte man sich für die genaue Betrachtung von Konflikten Zeit nehmen. Denn eine gute Analyse kann dazu beitragen, diesen besser zu bearbeiten. So geht auch Glasl davon aus, dass „diagnostische Aktivitäten“ (Glasl 2004: 93) die allerersten Handlungen in der Konfliktsituation sein sollten. Glasl entwickelte eine Typologie von Konflikten und unterscheidet zwischen drei Punkten (vgl. Glasl 2004: 53ff.):⁹

- 1. Rahmen des Konfliktes:** Hier kann danach differenziert werden, ob sich der Konflikt auf den mikro-sozialen, den meso-sozialen oder den makro-sozialen Rahmen bezieht, ob an ihm Einzelpersonen, soziale Gruppen oder ganze Organisationen/Institutionen/Staaten etc. beteiligt sind (vgl. ebd.: 67).
- 2. Reichweite der Bemühungen:** Glasl unterscheidet zwischen drei Haltungen, die die Konfliktparteien einnehmen. Zum einen kann es sich bei einem Kon-

⁹ Im Folgenden wird noch häufiger auf die Arbeiten von Friedrich Glasl zurückgegriffen werden.

flikt um einen *Reibungskonflikt* handeln, bei dem es den Parteien um graduelle Verbesserungen geht; um einen *Positionskampf*, bei dem sich die Parteien um die Änderung der Positionsverhältnisse bemühen; oder um einen *Systemänderungskonflikt*, bei dem der Gesamtrahmen zur Disposition gestellt wird (vgl. ebd.: 72f.).

- 3. Dominante Äußerungsform des Konfliktes:** Dabei werden Verhaltensstile und die Interaktionen der Konfliktparteien betrachtet. Glasl unterscheidet zwischen „*heißen*“ und „*kalten*“ *Konflikten*. Beim heißen Konflikt sind die Konfliktparteien davon überzeugt, dass die eigene Sache um ein vielfaches besser ist als die der Gegenseite. In der Regel sind sie von der Redlichkeit der eigenen Motive überzeugt, diese stehen nicht zur Disposition. Es herrscht tiefe Begeisterung. Die Parteien haben ein übertrieben positives Selbstbild. Heiße Konflikte sind durch ihr „Handlungs-Überangebot“ gekennzeichnet. Beim kalten Konflikt hingegen trifft man anstelle von Begeisterung auf tiefe Enttäuschung, Desillusionierung und Frustration. Die Konfliktparteien haben nichts, wofür sie sich einsetzen wollen. Der kalte Konflikt ist vom sozialen Fatalismus gekennzeichnet: Die Parteien gehen nicht davon aus, dass sie das Geschehen beeinflussen können. Es herrschen Ohnmachtgefühle. Die Parteien geben sich keiner Selbsttäuschung über die eigenen Motive hin und haben kein positives Selbstbild. Es existiert keine Führungsperson. Im kalten Konflikt kommt die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien zum Erliegen (vgl. ebd.: 77ff.).

In diesem Beitrag sollen, wie bereits erwähnt, Konflikte in der Hochschullehre betrachtet werden, die sich auf der mikro-sozialen Ebene abspielen. Beteiligt daran sind Studentinnen und Studenten und Hochschullehrende. Daneben existieren auch auf der meso- oder gar der makro-sozialen Ebene innerhalb der Hochschullehre Konflikte, die hier jedoch nicht weiter verfolgt werden. Entsprechend kann primär von Reibungskonflikten oder Positionskämpfen ausgegangen werden, nicht von Systemänderungskonflikten. Gerade zu Beginn eines Konfliktes nehmen diese eine „heiße“ Form an. Jede Partei vertritt ihre Position mit völliger Überzeugung und geht davon aus, im Recht zu sein. Mit zunehmender Zeit kann sich der heiße Konflikt in einen kalten Konflikt wandeln.

Nach der Bestimmung dieser Typologie des Konflikts beginnt die konkrete Analyse. Dabei sind laut Glasl (vgl. ebd.: 105ff.) die folgenden fünf Aspekte besonders wichtig:

▪ **Konfliktgegenstände**

Zunächst sollen die Konfliktgegenstände bestimmt werden. Hier geht es darum, herauszufinden, welcher Konfliktpartei welche Aspekte besonders wichtig sind; ob Gegensätze bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Sichtweisen der Parteien bestehen; ob die Parteien die Sichtweise der jeweils anderen Seite kennen; und wie stark emotional die Parteien in den Konflikt verwickelt sind (vgl. ebd.: 106ff.).

- **Konfliktverlauf**
 Der zweite Schritt der Konfliktanalyse dient dazu, sich ein Bild über den Eskalationsgrad und den Verlauf des Konfliktes zu machen. Die Analyse widmet sich Fragen danach, wie die Konfliktparteien den Konfliktverlauf erleben und ob sie „Wendepunkte“ bzw. „kritische Momente“ bestimmen können; ob sie typische Episoden im Konfliktverlauf schildern können; ob sich der Konflikt seit Beginn ausgedehnt und intensiviert hat; und inwieweit er sich voraussichtlich künftig weiter ausdehnen und intensivieren könnte (vgl. ebd.: 113ff.).
- **Konfliktparteien**
 Die genaue Betrachtung der Konfliktparteien bildet den dritten Schritt der Analyse. Hier wird danach gefragt, wer am Konflikt beteiligt ist; wie viele Personen in den Konflikt involviert sind; ob die Konfliktparteien organisierte oder formlose Zusammenschlüsse von Personen sind; welche die Schlüsselpersonen des Konfliktgeschehens sind; welche Beziehung die Schlüsselpersonen zum Rest der Gruppe haben; ob die Konfliktparteien scharf voneinander abgegrenzt sind; und wie der Zusammenhalt innerhalb der jeweiligen Gruppe ist (vgl. ebd.: 116ff.).
- **Positionen und Beziehungen der Konfliktparteien**
 Im vierten Schritt werden die Positionen und Beziehungen der Konfliktparteien bestimmt. Es geht um Fragen danach, wie die Konfliktparteien zueinander stehen; welche Beziehungen sie haben; ob diese Beziehungen formell oder informell sind; und ob bestimmte Abhängigkeiten bestehen. Gerade bei Konflikten, die sich in einem größeren Rahmen abspielen, ist diese Bestimmung besonders wichtig (vgl. ebd.: 120ff.).
- **Grundeinstellungen zum Konflikt**
 Der fünfte und letzte Schritt behandelt die Grundeinstellung der Konfliktparteien zum Geschehen. Es sind Fragen danach, wie die Konfliktparteien die Gesamtsituation beurteilen; welche Einstellungen sie grundsätzlich zu Konflikten haben; ob hierbei Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen bestehen; und mit welchem Ergebnis die Konfliktparteien rechnen (vgl. ebd.: 152ff.).

Ein Konflikt in der Hochschullehre – Teil II

Der Dozent ist von der E-Mail der Studentin überrascht. Einen Konflikt hätte er in einer der Gruppen nicht vermutet. Ebenso ist er von der Nachdrücklichkeit der Nachricht erstaunt. Offenkundig hatte sich bereits einiges angestaut. Der Dozent bittet beide Konfliktparteien zu einem klärenden Gespräch nach der nächsten Seminarsitzung.

Im Gespräch werden weitere Einzelheiten deutlich. In der Frage nach dem *Konfliktgegenstand* scheint für beide *Konfliktparteien*, die Studentin und den Studenten, oberflächlich betrachtet die Auseinandersetzung über die inhaltliche Gestaltung des Referats im Mittelpunkt zu stehen. Nachfragen jedoch ergeben, dass die wirkliche Schwierigkeit vielmehr in den unterschiedlichen Arbeitsweisen und den Erwartungen an die Zusammenarbeit liegen. Der Student hatte sich bereits frühzeitig und ausführlich mit der Thematik auseinandergesetzt und damit begonnen, das Referat vorzubereiten. Die Studentin hingegen hatte sich mehr Zeit gelassen. Die augenscheinliche Divergenz wurde von beiden nie grundlegend thematisiert. Vielmehr staute sich beim Studenten das Gefühl an, er bereite das Referat alleine vor. Die Studentin hingegen fühlte sich zunehmend ausgeschlossen. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass beide das Referat so gut wie möglich vorbereiten wollen. Der *Konfliktverlauf* hatte bereits an Dynamik gewonnen, so dass die beiden Konfliktparteien gemeinsam zu keiner Lösung mehr kamen, sondern den Dozenten einbeziehen mussten. Aus der Sicht des Studenten ist eine Steigerung des Konfliktverlaufs zu erkennen, weil sich die Studentin nicht beteiligte. Er hatte sie mehrfach dazu aufgefordert. Nachdem keine Reaktion kam, hatte er ihr ein Ultimatum gestellt und sie zur Vorlage ihres Teils des Referates aufgefordert. Die Studentin fühlt sich durch die Aktivität des Studenten ausgeschlossen und nennt genau das Ultimatum als Wendepunkt im Konfliktgeschehen. Aus ihrer Sicht hatte sie ihren Teil vorbereitet, wollte sich aber nicht durch Ultimaten unter Druck setzen lassen. Der Student legitimiert sein Verhalten also mit den Reaktionen der Studentin, wohingegen diese genau umgekehrt argumentiert. Das Verhalten des Studenten zwingt sie, aus der Gruppe auszusteigen. Die Beibehaltung des Konflikts ist für beide Konfliktparteien längst funktional geworden. Formal befinden sich die Studentin und der Student in *derselben Position*. Beide wollen einen Schein in einem Seminar erwerben und haben sich zusammengefunden, um diese Aufgabe gemeinsam zu lösen. Gefragt nach seiner *Grundeinstellung zum Konflikt* meint der Student, dass ihm eine gute Leistung im Referat ausgesprochen wichtig sei und er so viel wie möglich dafür tun wolle. Er sei bereit, weiterhin zusammenzuarbeiten, wenn Absprachen eingehalten werden. Auch die Studentin betont, dass ihr eine gute Leistung wichtig sei und sie bereit wäre, ihren Teil beizutragen. Sie wolle jedoch nicht mit Ultimaten unter Druck gesetzt werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei diesem Konflikt um einen *mikro-sozialen Reibungskonflikt*. Ein Konflikt also über unterschiedliche Sichtweisen auf der Ebene der beiden Interaktionspartner. Beide reagierten sehr aufbrausend und fühlten sich jeweils im Recht. Ein Beispiel also für einen *heißen Konflikt*. Ein bekanntes Beispiel in der Hochschullehre.

3.2 Phasenmodell der Eskalation

Konflikte bleiben meist nicht auf demselben Niveau, sondern sie eskalieren schrittweise. Glasl beschreibt die Dynamik eines Konfliktes und hebt fünf grundlegende Mechanismen hervor (vgl. ebd.: 207-226). Erstens, so der Autor, neigen die Konfliktparteien dazu, *die jeweils andere Partei als die Ursache aller Probleme zu betrachten*. Gleichzeitig reagieren sie selbst unbeherrscht. Das *Konfliktfeld wird zweitens immer unübersichtlicher*, da immer mehr Punkte in den Konflikt einbezogen werden. Hier wird deutlich, dass die Konfliktparteien bereits in den Anfängen eines Konflikts versuchen, die eigene Position zu stärken und die des anderen zu schwächen. Dieser Zunahme an Komplexität wird jedoch gleichzeitig mit Vereinfachungen begegnet. Es kommt zu Simplifizierungen, in der Wahrnehmung der Konfliktparteien wird die Situation verkürzt. Die Konfliktparteien bilden drittens zunehmend *ihre eigene Theorie über den Konflikt*. Es kommt zum „Konflikt über den Konflikt“ (vgl. ebd.: 217). Jede Konfliktpartei entwickelt also eigene Erklärungen zur Entstehung und Lösung des Konflikts. Diese Erklärungen dienen jedoch nicht der Objektivierung der Auseinandersetzung, sondern der Suche nach einem Schuldigen. Somit werden subjektive und objektive Punkte zunehmend miteinander vermischt, Ursache und Wirkung können nicht mehr eindeutig bestimmt werden. Jede Partei vereinfacht das Geschehen so lange, bis sie zu einer einzigen Ursache gelangt. Je länger der Konflikt dauert, desto mehr sehen die Konfliktparteien ihr Handeln nur noch als Reaktion auf die andere Partei. Die Konfliktparteien versuchen viertens, *immer mehr Personen zu ihrer eigenen Unterstützung in den Konflikt einzubeziehen*. Damit wird die eigene Basis vergrößert. Hierdurch wird gleichzeitig die Gefahr verkleinert, das eigene Image zu beschädigen. Die Dynamik des Konflikts nimmt zu, die gesamte Situation wird immer unübersichtlicher. Zudem wird der Konflikt zunehmend personifiziert. Die andere Konfliktpartei wird mehr und mehr dämonisiert, sie wird zum Feindbild. Schließlich wird, fünftens, *Gewalt angedroht*, in der Hoffnung, die andere Seite möge nachgeben. Wenn es zur tatsächlichen Gewaltanwendung kommt, ist das Ende eines Prozesses erreicht, der sich nach und nach steigerte und wie eine „circuli vitiosi“, ein Teufelskreis, entwickelte (vgl. ebd.: 207f.).¹⁰

¹⁰ Auch Baros/Jaeger (2004: 222) beschreiben typische Veränderungen im Konflikt, die von leicht zu schwer (die Maßnahmen werden härter); von klein zu groß (die Konfliktgegenstände weiten sich aus); von spezifisch zu allgemein (die übergreifenden Positionen und Werte gewinnen zunehmend an Bedeutung); vom Ziel, die eigenen Interessen zu vertreten, über das Ziel, sich durchzusetzen, bis zum Ziel, den anderen zu verletzen bzw. zu schädigen und zu vernichten; und die schließlich von wenigen zu vielen (Suche nach Koalitionspartnern) enden.

Es bestehen verschiedenste Modelle, die versuchen, die Dynamik von Konflikten zu beschreiben (vgl. z. B. Baros/Jaeger 2004: 222f.; Redlich 2004; Schwarz 2005). An dieser Stelle möchte ich das im deutschsprachigen Raum wohl bekannteste Eskalationsmodell von Friedrich Glasl vorstellen (vgl. insgesamt Glasl 2004: 233-309). Das Modell, das neun Eskalationsstufen unterscheidet – drei Hauptphasen der Eskalation sowie jeweils drei Unterphasen – differenziert hinreichend zwischen den Phasen, ohne jedoch zu viele Unterscheidungen einzubauen, die zu unspezifisch sind (vgl. ebd.: 202-205). Kenntnisse über die Eskalationsmechanismen von Konflikten sind ebenfalls für die Konfliktanalyse von Bedeutung, denn so kann besser auf das Konfliktgeschehen eingegangen werden.

In der *ersten Hauptphase der Eskalation* (Stufen eins bis drei) stehen die Sachthemen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Diese Stufe beschreibt Glasl mit dem Begriff der *Verhärtung*. Sie unterscheidet sich nur unwesentlich von alltäglichen Formen des Umgangs, bei denen manchmal Spannungen und Reibungen bestehen. Den Konfliktparteien sind die bestehenden Spannungen bewusst, sie gehen nicht mehr unbefangen miteinander um. Insgesamt besteht jedoch die Einschätzung, dass diese Spannungen durch Gespräche beigelegt werden können. In Stufe zwei wird das Klima rauer. Diese Stufe wird von Glasl als *Debatte und Polemik* bezeichnet. Die Parteien scheuen die verbale Konfrontation nicht. Die eigenen Interessen treten zunehmend in den Vordergrund und werden als konkurrierend zu denen der Gegenpartei erlebt. Es besteht das Bestreben, sich zu behaupten und die eigene Position durchzusetzen. Unterschiede werden betont. Es wird versucht, die Gegenpartei zu beeinflussen. War für die beiden ersten Unterphasen kennzeichnend, dass Worte das wichtigste Mittel der Auseinandersetzung sind, ändert sich dies in der dritten Phase. *Taten statt Worte* lautet für Glasl hier das Motto. Die Parteien sind zu der Einsicht gelangt, dass Gespräche zu nichts mehr führen, darum ergreifen sie nun die Initiative und führen gezielte Aktionen durch. Sie versuchen jeweils, den Gegner beim Erreichen seiner Ziele zu behindern und die eigenen Absichten durchzusetzen. Gleichzeitig wächst das Gefühl, vom Gegner blockiert zu sein. Es kommt zu Drohgebärden. Durch das Schwinden der Kommunikation sind die Konfliktparteien mehr und mehr ihren eigenen Deutungen und Interpretationen ausgeliefert, daher passieren viele Fehleinschätzungen. Innerhalb der eigenen Gruppe nimmt der Konformitätsdruck zu. Das Interesse an der Gegenseite schwindet, die Konfliktparteien sind immer weniger in der Lage, sich einzufühlen. Vorurteile und Klischees entstehen. Insgesamt bleibt jedoch das Gefühl der gegenseitigen Abhängigkeit bestehen. Die Konfliktparteien bemühen sich in der ersten Hauptphase noch, die Gegensätze rational zu klären. Grundsätzlich halten sie eine produktive Lösung für möglich. Glasl spricht in diesem Zusammenhang von einer *win-win-Situation*.

Dies ist in der *zweiten Hauptphase der Eskalation* (Stufen vier bis sechs) nicht mehr möglich. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die subjektiven Faktoren der Auseinandersetzung immer dominanter werden. Im Gegenzug werden die Sachthemen immer unwichtiger. Stufe vier wird von Glasl als Stufe der *Images und*

Koalitionen umschrieben. Es kommt zu Polarisierungen und Projektionen. Die Konfliktparteien greifen zu schwarz-weiß Einteilungen, unterscheiden nur noch zwischen „gut“ und „böse“. Von der Gegenpartei wird ein stereotypes, klischeehaftes und extrem negatives Bild gezeichnet. Dem steht das äußerst positive Selbstbild gegenüber. Die Konfliktparteien versuchen nicht mehr, einen möglichst hohen Nutzen aus der Auseinandersetzung zu ziehen, sondern dem Gegner möglichst starken Schaden zuzufügen. Daneben bemühen sich die Konfliktparteien um die Wahrung der eigenen Reputation, des eigenen guten Rufes. Sie betreiben Imagewerbung und sprechen auf der Suche nach Verbündeten Nichtbeteiligte an. In der fünften Stufe des Konflikts erfolgt die völlige Ideologisierung des Geschehens. Es ist die Phase des *Gesichtsverlusts*. Hat jemand sein Gesicht verloren, verliert er auch seine Identität. Seine Persönlichkeit wird vollständig in Frage gestellt. Mit dem Gesichtsverlust hängen auch Ruf und Ansehen einer Person zusammen. Deswegen versuchen die Konfliktparteien, der Umgebung die Verwerflichkeit der Gegenseite vor Augen zu führen, sie soll demaskiert werden. Wird die Gegenpartei also zum personifizierten Bösen, sieht sich die eigene Konfliktpartei als Kämpfer des Guten. Zwischen den Parteien kommt es zum völligen Vertrauensverlust. Kompromisse werden in dieser Phase inakzeptabel, das heißt, der Weg zurück wird unmöglich. Innerhalb der Parteien werden die Bindungen symbiotisch und zu militanten Allianzen. Bis zu Stufe sechs ist es dann nur noch ein kleiner Schritt. Glasl nennt sie die Phase der *Drohstrategien*, sie wird von radikalen und extremen Drohmanövern beherrscht. Dabei provoziert die Drohung der einen Seite die Drohung der anderen Seite. Mit den Drohstrategien wachsen Misstrauen und Furcht. Die Parteien sind nicht mehr in der Lage, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Sie fühlen sich in die Enge getrieben. Stress und irrationale Momente nehmen zu. Entscheidungen werden häufig zu „Krisen-Entscheidungen“ unter Zeitdruck, sie werden nicht rational durchdacht, sondern möglichst schnell getroffen, die Folgen werden nicht mehr abgesehen. Die Handlungen werden panisch, unausgereift, überstürzt, aggressiv und rigide. Es entstehen Gefühle von Ohnmacht, die sich bis zur besinnungslosen Wut steigern können. Die Konfliktparteien zeigen keine Nachgiebigkeit, weil sie fürchten, dass ihnen das als Schwäche ausgelegt wird. Zusammenfassend kann in der zweiten Hauptphase davon gesprochen werden, dass die Konfliktparteien überzeugt sind, dass sie den Konflikt nicht mehr miteinander, sondern nur noch gegeneinander lösen können. Es geht nur noch um gewinnen oder verlieren, die Auseinandersetzung wird härter. Hier wird von einer *win-lose-Situation* gesprochen.

Während es also bis zur zweiten Hauptphase zumindest einen „Gewinner“ des Konfliktes geben kann, ändert sich das in der *dritten Hauptphase der Eskalation* (Stufen sieben bis neun). Hier beginnt der *lose-lose-Bereich*, da beide Konfliktparteien einander möglichst großen Schaden zufügen möchten. Stufe sieben ist für Glasl die Phase der *begrenzten Vernichtungsschläge*. Die Konfliktparteien sprechen einander die menschliche Würde ab, die Gegenseite wird zum störenden Objekt. Die Absicht, den anderen zu schädigen, steht deutlich im Vordergrund. Es

geht darum, seine Machtlosigkeit zu demonstrieren. Dabei können auch Gegenstände des Gegners zerstört werden. Die Parteien nehmen selbst schmerzhaft Verluste in Kauf, wenn sie das Gefühl haben, der anderen Seite geschadet zu haben. Die Auseinandersetzung gewinnt auf Stufe acht, der Phase der *Zersplitterung*, noch an Härte. Es gilt, die Macht- und Existenzgrundlage des Gegners schlechthin zu vernichten. Die Zerstörungsaktionen sind direkt auf den Gegner gerichtet. Die Parteien sind bereit, auch größeren Schaden in Kauf zu nehmen, Hauptsache, der Schaden auf der Gegenseite ist mindestens genauso groß. Nun wird von „ausradieren“ und „eliminieren“ gesprochen, was den Drang ausdrückt, den Gegner endgültig zu beseitigen. Sobald die Schwelle überschritten ist, dass die Konfliktparteien auch bereit sind, sich selbst für den Kampf zu opfern, ist Stufe neun erreicht. Glasl überschreibt sie mit „*gemeinsam in den Abgrund*“. Nunmehr wird bedenkenlos jegliche Form von Gewalt eingesetzt. Den Parteien erscheinen die Kosten der Umkehr höher als die totale Selbst- und Fremdvernichtung. Genugtuung bietet ihnen, dass sie in ihrem Untergang den Feind mitreißen.

3.3 Anmerkungen zum Phasenmodell der Eskalation

Phasenmodelle suggerieren häufig lineare, chronologische Abläufe. So auch im Fall von Glasls Eskalationsmodell. Ein solcher Ablauf lässt sich in der Realität jedoch meist nicht in Reinform wiederfinden. Bei Eskalationsprozessen muss nicht zwangsläufig Stufe auf Stufe folgen. Stufen können übersprungen werden, der Konflikt kann auf frühe Stufen zurück gehen bzw. wieder neu entflammen. Die Konfliktparteien selbst können sich auf unterschiedlichen Eskalationsniveaus bewegen. Die Wichtigkeit, jeden Konfliktverlauf einzeln zu betrachten, ist hervorzuheben.

In Glasls Eskalationsmodell werden strukturelle Unterschiede in der Machtverteilung der Konfliktparteien nicht thematisiert. Mächtigeren Konfliktparteien fällt es leichter, ihre Interessen durchzusetzen, als schwächeren. Konfliktparteien, die sich in der schwächeren Position befinden, können oft auch weniger Ressourcen mobilisieren. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist geprägt von Asymmetrie (vgl. Wörner 2006a: 4), beliebtere Studentinnen und Studenten haben meist die Sympathien auf ihrer Seite, die Außenseiter hingegen tun sich schwer. Die Analyse der Macht- und Ressourcenunterschiede zwischen den Konfliktparteien darf bei der Betrachtung der Eskalationsphasen nicht ausbleiben.

Nichtsdestotrotz bieten Phasenmodelle den Vorteil, dass sie typische Entwicklungen und Verläufe darstellen und mit dieser Systematik gute Anhaltspunkte geben. So auch im Fall des Eskalationsmodells von Glasl, das für die Konfliktbetrachtung insgesamt ausgesprochen hilfreich sein kann.

Ein Konflikt in der Hochschullehre – Teil III

Bei genauerer Analyse zeigen sich auch im Fall der beiden Studentinnen und Studenten die Konfliktmechanismen, die Glasl beschreibt. Für beide ist jeweils die *Gegenseite die Ursache des Problems*. Der Student findet, die Studentin würde sich nicht stark genug in die Referatsvorbereitung einbringen, die Studentin hingegen fühlt sich ausgeschlossen. Das *Konfliktfeld hatte sich bereits ausgeweitet*, da es nicht mehr nur um die Vorbereitung des Referats ging, sondern auch die Vorgehensweise des anderen vehement kritisiert wurde. Die Vereinfachungen gehen damit Hand in Hand. Beide begründen ihre Reaktionen jeweils aufgrund des Verhaltens des anderen. Der Student beispielsweise meint, die Studentin sei selbst schuld an der Eskalation. Nachdem von ihr keine Reaktion gekommen wäre, hätte er ein Ultimatum stellen müssen. Die Studentin hingegen fühlt sich als Opfer. Sie habe keine Möglichkeit erhalten, Anschluss zu finden. Sie vermutet, der Student wolle das Referat am liebsten alleine halten. Somit wird auch deutlich, wie sich beide ihre jeweils eigene Theorie über den Konflikt bilden.

Nach dem Gespräch mit dem Dozenten verschärfen sich die Gegensätze zwischen beiden erneut. Schon kurz darauf brechen diese wieder auf. Auch für das Seminar geschehen bleibt der Konflikt nicht ohne Folgen, denn die beiden Parteien beziehen jeweils *mehrere Personen zu ihrer eigenen Unterstützung* in den Konflikt ein. Auch hier zeigt sich der Mechanismus der Personifizierung von Konflikten, indem die jeweils andere Partei zum Feindbild wird. So spiegeln sich im Konflikt der Studentin und des Studenten die Eskalationsstufen des Modells von Glasl wider. Von einer anfänglichen *Verhärtung* kommt es schnell zur *Konfrontation*. Mit dem Setzen eines Ultimatums und der Aufkündigung der Zusammenarbeit, sollte dieses nicht eingehalten werden, spricht der Student *Drohungen* aus. Die Konfliktparteien suchen nach *Verbündeten* und versuchten, den anderen schlecht darzustellen. Der Konflikt ist auf der vierten Stufe des Eskalationsgeschehens angekommen.

In dieser Situation fordert der Dozent die Studentin und den Studenten auf, sich an einer Konfliktmoderation zu beteiligen.

3.4 Konfliktbearbeitung

Der Phase der genauen Konfliktanalyse schließt sich die Konfliktbearbeitung an. Diese kann auf vier verschiedene Ebenen zielen, wie Glasl (2004) herausarbeitet:

- 1. Perzeptionen:** Im Konflikt entwickeln sich einseitige bzw. verzerrte Wahrnehmungen, Gedanken und Vorstellungen über den Konflikt. Die Mechanismen, die zu diesen Verzerrungen geführt haben, sollen aufgedeckt werden. Dadurch sollen Vorurteile abgebaut und neue Perzeptionen entwickelt werden können (vgl. ebd.: 318ff.).
- 2. Gefühle und Einstellungen:** Während des Konfliktes haben sich die Gefühle und Einstellungen der Konfliktparteien negativ verändert. Interventionen können auf die Bearbeitung dieser negativen Gefühle und Einstellungen zielen. Dadurch sollen diese abgebaut und neue entwickelt werden können. Die Konfliktparteien sollen wieder Vertrauen zueinander fassen und sich gegenseitig respektieren (vgl. ebd.: 325ff.).

3. **Willensebene:** In Konflikten verfolgen die Beteiligten unterschiedliche Absichten und Ziele. Die Thematisierung der Willensebene soll sowohl die bewussten als auch die unbewussten Absichten aufdecken, erstarrte Ziele lockern und dazu führen, dass diese neu überdacht werden (vgl. ebd.: 338ff.).
4. **Äußeres Verhalten der Beteiligten:** Im Zuge der Eskalation von Konflikten nehmen destruktive Verhaltensweisen zu. Bei diesem Ansatz soll das Verhalten der Konfliktparteien wieder in konstruktivere Bahnen gelenkt werden, indem beispielsweise das Gewalthandeln reduziert wird (vgl. ebd.: 341ff.).

Um mit Konflikten in der Hochschullehre besser umgehen zu können, bestehen verschiedene Modelle. Als eine mögliche Form der Konfliktbearbeitung soll im Folgenden die Moderationsmethode vorgestellt werden. Andere Methoden (z. B. Redlich 2004; Risto 2005, Schwarz 2005; Langmaack 2009) bleiben dabei unbeachtet.¹¹ Die Moderationsmethode zielt auf alle der oben genannten Ebenen und eignet sich besonders, um Konflikte auf einem eher niedrigen Eskalationsniveau zu bearbeiten.

Beispiel: Konfliktmoderation

Vermutlich wird mit der Bezeichnung Moderation zunächst der Fernsehmoderator in Verbindung gebracht. An dieser Stelle soll der Begriff jedoch in einem anderen Sinn gebraucht werden. Die Moderation (lat. moderare: „mäßigen“, „steuern“, „lenken“) soll als ein Vorgehen verstanden werden, bei dem versucht wird, durch Steuerung des Gesprächs und Lenkung der Kommunikation, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse anzuleiten. Dabei soll das Gespräch jedoch nicht inhaltlich bestimmt werden, sondern es geht vielmehr darum, die Diskussion durch die Nutzung bestimmter Moderationstechniken zu unterstützen. Diese Techniken dienen als Handwerkszeug, um den Prozess zu gestalten (vgl. Klebert/Schrader/Straub 1987: 21f.).

¹¹ Gerade aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) kommen hierbei interessante Ansätze. Einen weiteren ebenfalls hilfreichen Ansatz bietet dabei das Modell von Redlich (2004), der die Schwierigkeiten der Konfliktmoderation sehr bildhaft als einen Gang durch „unwirtliches Gelände“ beschreibt (vgl. ebd.: 21ff.). Am Beginn der Konfliktmoderation liegt die emotionale Wüste, die Konfliktparteien haben kaum Kontakt zueinander, sie stellen eher eine „Wüste der Fassaden“ zur Schau. Nach der ersten Kontaktaufnahme geht der Weg weiter durch den „Sumpf der Ziellosigkeit“. Jeder versucht, seine Sicht der Dinge zu zementieren. Wenn ein gemeinsames Ziel gefunden ist, befindet man sich unversehens im „Dickicht der Argumente“, da jede Seite weiterhin versucht, ihre Argumente darzustellen und durchzusetzen. Nach der Klärung der unterschiedlichen Standpunkte kommt das „Gebirge der Sturheit“. Zwar sind alle Argumente genannt, dennoch will keiner nachgeben. Hier sind kreative Regelungen gefragt, um die Positionen in Bewegung zu bringen und nachhaltige Lösungen zu finden.

Glasl weist darauf hin, dass die Selbsthilfemöglichkeiten in einem Konflikt eingeschränkt sind. Seiner Ansicht nach bestehen sie auf den unteren Stufen (vgl. Glasl 2004: 396ff.; Glasl 2008: 141). Allerspätestens ab Stufe vier wird die Hilfe Dritter notwendig, die versuchen, zu vermitteln. Jedoch kann diese Intervention Dritter auch bereits früher notwendig werden. Die Moderation als Interventionsmethode bietet sich laut Glasl vor allem für die Anwendung auf den unteren Eskalationsstufen an (vgl. ebd.). Hierbei kann der Moderator darauf vertrauen, dass die Parteien den Konflikt nach einigen Interventionen selbst bewältigen können. Der Schwerpunkt der Intervention richtet sich auf die Klärung der Konfliktgegenstände. Doch auch die Klärung des Konfliktverlaufs und der Beziehungen spielt eine Rolle. Schreitet die Eskalation weiter fort, sind als Konfliktlösungsmechanismen auch Prozessbegleitung, klassische Vermittlung, Schiedsverfahren und Machteingriff denkbar (vgl. Glasl 2004: 394). Deutlich wird an dieser Stelle, dass eine Konfliktlösung leichter erreicht werden kann, je früher interveniert und eingegriffen wird.

Ohne bestreiten zu wollen, dass Konflikte in der Hochschullehre auch einen hohen Eskalationsgrad aufweisen können, sollen im Folgenden dennoch mikrosoziale Konflikte mit geringem und mittlerem Eskalationsgrad fokussiert werden. Sie können als besonders typisch für die Hochschullehre gelten und kommen sehr häufig vor. Für die Bearbeitung dieser Konflikte soll die Moderationsmethode als Interventionsmöglichkeit vorgestellt werden. Danach werden Umsetzungsmöglichkeiten in Konfliktfällen erarbeitet, die als Einzelmethoden, aber auch gesamter Ablauf eines Moderationsprozesses dargestellt werden.

Die Moderationsmethode

Die mittlerweile als klassisch geltende Moderationsmethode entstand parallel zu den gesellschaftlichen Entwicklungen in den 1960er Jahren, als Forderungen nach mehr Beteiligung an Entscheidungsprozessen und nach mehr Orientierung an den Bedürfnissen der Betroffenen lauter wurden. Waren die bisherigen Kommunikationsprozesse häufig autoritär geprägt, sollte nunmehr verstärkt Mitbestimmung möglich sein. Zudem hatte sich ein neues Bewusstsein über die Planbarkeit sozialer Prozesse gebildet (vgl. Klebert/Schrader/Straub 2006: 15ff.).

Die Autoren der Moderationsmethode wollten mit der Entwicklung eines solchen Vorgehens Kommunikation erleichtern. Die Moderationsmethode besteht aus einer idealtypischen Abfolge mehrerer Moderationsphasen, die bei Besprechungen, Workshops, Sitzungen oder Konfliktgesprächen zum Einsatz kommen können. Ein kompletter Moderationszyklus kann viel Zeit beanspruchen, er kann jedoch auch innerhalb einer Stunde abgeschlossen sein. Mittlerweile wurde auch eine Kurzmoderation entwickelt, bei der nur einzelne Methoden herausgegriffen werden (vgl. Klebert/Schrader/Straub 1987). So kann die Moderationsmethode auch flexibler gehandhabt werden. Jenseits ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, die heute vielfach in Vergessenheit geraten ist, sind viele methodische Bestandteile aus Gesprächsrunden nicht mehr wegzudenken (z. B. Erwartungsklä rung, Themensamm-

lung etc.). Auch für die Bearbeitung von Konflikten enthält sie sehr produktive Lösungsansätze.¹²

Die Moderation lebt von der Aktivität der Beteiligten. Mit ihr soll sicher gestellt werden, dass jeder Teilnehmer seine Meinung äußern kann. Alle Beteiligten nehmen gleichberechtigt am Diskussionsprozess teil. Hierarchien sollen bei den Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen keine Rolle spielen. Die Moderationsmethode betont Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Gleichzeitig ist die Konsensorientierung ein weiteres Prinzip der Moderationsmethode. Entscheidungen sollen in einer Art und Weise getroffen werden, dass alle zustimmen. Auch die Autoren der Moderationsmethode denken, dass sich diese Methode vor allem dann anbietet, wenn noch ein gemeinsames Interesse an der Konfliktlösung besteht: „Die Menschen können sich zwar uneins sein, haben aber erkannt, dass sie grundsätzlich ein gemeinsames Interesse an der Problemlösung haben. Dann ist Moderation die geeignete Methode, um die Menschen in ein Gespräch miteinander zu bringen“ (Klebert/Schrader/Straub 2006: 221). Im Prozess spielt zudem die Transparenz eine wichtige Rolle, die Situation wird übersichtlicher, Unsicherheiten werden vermieden.

Der Moderator

Die Aufgabe des Moderators besteht darin, die einzelnen Schritte der Moderationsmethode anzuleiten und die Methoden anzuwenden. Somit ermöglicht er den Beteiligten die effektive Zusammenarbeit. Der Moderator ist jedoch nicht für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich. Vielmehr stehen die Anliegen der Beteiligten im Mittelpunkt. An ihnen orientiert sich der Moderator. Seine eigenen Meinungen und Ansichten stellt er zurück und verhält sich neutral.¹³

In dieser postulierten Neutralität des Moderators mag mancher einen Widerspruch entdecken, wenn im vorliegenden Beitrag Hochschullehrende ermuntert werden, selbst in dieser Rolle aufzutreten. Hochschullehrenden, die selbst nicht in den Konflikt involviert sind, sollte es jedoch möglich sein, eine neutrale Stellung gegenüber den Konfliktparteien einzunehmen. Sie sollten in der Lage sein, die Per-

¹² Die Autoren betonen sogar, dass eine Moderation nur dann angebracht ist, wenn divergierende Meinungen vorliegen: „Der Aufwand für eine Moderation lohnt sich nur, wenn unterschiedliche Meinungen und Interessen ausgetauscht werden müssen, um zu einer gemeinsamen Lösung zu kommen. Wenn sich alle einig sind oder aber nicht an einer gemeinsamen Lösung interessiert sind, hat es meist nicht viel Sinn, zu moderieren“ (Klebert/Schrader/Straub 1987: 32).

¹³ Diese Neutralität des Moderators betont auch Redlich (2004: 10): „Man ist systemfremd und neutral, hat keine eigenen ‚Aktien‘ im Spiel. Die eigene Rolle ist klar definiert. Man ist nur für die Strukturierung der Konfliktbearbeitung zuständig, nicht aber für die inhaltliche Lösung. Ein eindeutiger Auftrag kann mit der Gruppe formuliert werden und (...) man bekommt einen Fehlschlag seiner Bemühungen später nicht ständig unter die Nase gerieben.“ (2004: 10) Der Autor weist jedoch auch darauf hin, dass eine solchermaßen klare Trennung in der Praxis nicht immer vorkommt.

spektiven der Konfliktparteien nachzuvollziehen und von einseitigen Schuldzuweisungen Abstand zu nehmen. Sollten Hochschullehrende in manchen Fällen doch zu stark in den Konflikt verwickelt sein, kann über Formen der kollegialen Unterstützung nachgedacht werden.

Der Moderator versucht, ein positives Klima unter den Beteiligten herzustellen, das diese arbeitsfähig macht. Er bemüht sich, alle Beteiligten einzubeziehen: „Im Gegensatz zum Lehrer, Trainer oder Vorgesetzten hat der Moderator gewissermaßen eine Hebammenfunktion: Er hilft den Beteiligten, sich selbst zu verstehen, ihre Ziele und Wünsche zu formulieren, Lösungen zu erarbeiten und die Umsetzung sicher zu stellen. Die Moderationstechniken sind sein Handwerkszeug, während der Moderationsprozess eher etwas mit künstlerischer Gestaltung zu tun hat: Er verlangt Intuition und Einfühlungsvermögen“ (Klebert/Schrader/Straub 1987: 8).

Wichtig ist, dass sich der Moderator im Vorfeld darüber Gedanken macht, wer die Beteiligten sind (woher sie kommen, was sie tun etc.), wie sie sich zusammensetzen (hierarchisch, funktional, nach Tätigkeiten, Interessenlage etc.) und welche Ziele, Erwartungen und Absichten sie verfolgen. Zudem muss geklärt werden, was die Beteiligten mitbringen (Vorwissen, Kenntnisse, Hintergründe, Fachwissen etc.), welche Konflikte aufgetreten sind bzw. noch auftreten können (hier kommen die Analyseschritte von Glasl zum Tragen), welche Haltungen zum Konflikt bestehen und was nach der Moderation passieren sollte. Wichtig sind auch Fragen nach den vielleicht bereits gesammelten Erfahrungen der Beteiligten mit der Moderationsmethode sowie deren Haltungen gegenüber dieser Methode. Auch die Klärung der Rahmenbedingungen ist von hoher Bedeutung (vgl. Klebert/Schrader/Straub 2006: 165f.).

Das Frageverfahren

Da im Moderationsprozess keine inhaltliche Kompetenz vorausgesetzt wird und an dieser Stelle keinerlei Leistung seitens des Moderators erforderlich ist, spielt vielmehr das Stellen von Fragen eine zentrale Rolle. Der Moderator stellt keine Behauptungen auf, sondern er formuliert zu passenden Gelegenheiten immer wieder Fragen. Das Ziel der Fragen besteht darin, die Beteiligten einzubeziehen, das Wissen der Beteiligten zu aktivieren und etwas über ihre Haltung zu erfahren, Arbeitsschritte abzustimmen und einen Konsens herzustellen.

Die wichtigsten Fragen sind:

- Offene Fragen (z. B. Welche Themen sollen wir heute bearbeiten?)
- Fragen, die eine differenzierte Antwort ermöglichen (z. B. Was erwarten Sie von dieser Veranstaltung?)
- Fragen, die zur Beantwortung reizen (z. B. Wie sehen Sie das denn?)
- Fragen, die für alle verständlich sind.

Fragen, die nicht gestellt werden sollen, sind rhetorische Fragen, Ja/Nein-Fragen, peinliche Fragen, inquisitorische Fragen, Suggestivfragen, Fangfragen und Rechtfertigungsfragen (vgl. ebd.: 101).

Die Visualisierung

Die Visualisierung ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Moderationsmethode. Sie ermöglicht das schnelle Zusammentragen, Strukturieren und Bearbeiten von Inhalten. Dadurch sind sowohl der Gesamtzusammenhang, als auch Einzelaspekte jederzeit für alle Teilnehmer transparent und sichtbar. Das konzentrierte, sachliche und systematische Arbeiten wird dadurch unterstützt. Pinnwände, Kärtchen in verschiedenen Farben und Formen, Stifte sowie Klebepunkte sind Basisbestandteil der Arbeit (vgl. ebd.: 92ff.).

Die Moderationsphasen

Nachdem der Moderator im Vorfeld einer Konfliktmoderation eine eingehende Situationsanalyse zum Konflikt durchgeführt hat (vgl. Teil II Kapitel 1, 2 und 3), kann der Ablauf der eigentlichen Moderation in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden. Hier soll eine Orientierung an sechs Phasen erfolgen (vgl. Klebert/Schrader/Straub 2006: 95ff.).¹⁴ Entsprechend dieser Phasen finden sich im Anhang einige ausgewählte Methoden, die sich für Konfliktgespräche eignen.

▪ **Einstieg**

Hier geht es beim Konfliktgespräch um die Formulierung von Regeln für die Kommunikation. Die Erwartungen und Zielvorstellungen der Beteiligten werden ebenso geklärt, wie die Methodik, nach der vorgegangen werden soll. In dieser Phase geht es auch darum, eine Konfliktsystematik zu entwerfen.

▪ **Themen sammeln**

Die Themen, um die sich der Konflikt dreht und die bearbeitet werden können, werden im Anschluss daran gesammelt. Dies verschafft einen Überblick und inhaltliche Transparenz.

▪ **Thema auswählen**

Es muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle Themen bearbeitet werden können. Darum müssen Schwerpunkte gesetzt und einzelne Themenkomplexe herausgegriffen werden. Wenn mehrere Punkte aufgenommen werden sollen, kann eine Reihenfolge bestimmt, bzw. eine Prioritätenliste erstellt werden.

¹⁴ Redlich unterscheidet hier zwischen fünf Phasen: (1) Vorgespräch; (2) zwischenmenschlichen Kontakt stiften; (3) Konfliktthemen sammeln und Vorgehen vereinbaren; (4) Sichtweisen der Konfliktpartner klären; (5) Positionen in Bewegung bringen und Regelungen aushandeln (vgl. Redlich 2004: 31).

- **Thema bearbeiten**

Je nach Größe der Gruppe wird das erste Thema konkret bearbeitet. Danach folgen die weiteren Themen. Wichtig ist hierbei, die Ebenen der Konfliktintervention einzubeziehen und darauf zu achten, dass sowohl Perzeptionen, Gefühle und Einstellungen, Willen und äußere Verhaltensweisen bearbeitet werden.

- **Maßnahmen planen**

Hierbei wird fest gelegt, welche Maßnahmen konkret ergriffen werden sollen. Die Struktur für das weitere Vorgehen wird fest gelegt. Verantwortlichkeiten und Termine werden fixiert.

- **Abschluss**

Am Ende des Prozesses erfolgt die Reflexion des Vorgehens. Es geht um eine Bewertung, ob die Erwartungen erfüllt wurden, das Vorgehen gut war und die Ergebnisse zufriedenstellend sind.¹⁵

Krainz/Simsa (2005) weisen auf die rechte Balance des Moderators hin. So kann es geschehen, dass Moderatoren ihre Rolle sehr vorsichtig ausüben und dadurch nicht wahrgenommen werden. Oder sie agieren zu rigide und wirken damit störend auf den Moderationsprozess. Auch eine zu starre Ausrichtung an den inhaltlichen Fragestellungen kann kontraproduktiv sein, weil dann die Konfliktparteien zu wenig zum Zuge kommen (vgl. ebd.: 294).

¹⁵ Redlich plädiert an dieser Stelle dafür, Lösungen systematisch aufzuschieben. Konflikte sind unangenehm und meist will man sie schnell los werden. Dem sollte man sich widersetzen.

Ein Konflikt in der Hochschullehre – Teil IV

Die Studentin und der Student finden sich zur Konfliktmoderation im Büro des Dozenten ein. Die Stimmung zwischen beiden ist angespannt. Der Student äußert gleich zu Beginn, dass er nicht wisse, warum er zu einem solchen Gespräch kommen und was dies bringen solle. Der Dozent bleibt gelassen. Ausgehend vom letzten Gespräch hat er sich bereits Konfliktgegenstand, Konfliktverlauf und Grundeinstellungen zum Konflikt vergegenwärtigt. Auch hat er sich überlegt, welche Erwartungen die Studentin und der Student wohl haben und wie die Konfliktmoderation wohl enden könnte. Der Dozent erläutert zunächst die Rahmenbedingungen des Gesprächs und verweist auf seine Rolle als neutraler Gesprächsgestalter, der nicht auf den inhaltlichen Ausgang des Gesprächs einwirkt. Auch die Einhaltung von Kommunikationsregeln gehöre zu seinen Aufgaben.

Im Moderationsprozess bricht bereits bei der Klärung der Erwartungen der Konflikt wieder auf. Beide Konfliktparteien beschuldigen sich gegenseitig, mit ihrem Verhalten Schuld an der schlechten Zusammenarbeit zu sein. Doch auch die Gemeinsamkeit, dass beide ein gutes Referat halten wollen, wird deutlich. Damit zeigen sich die Parallelen zum ersten Gespräch mit den Konfliktparteien. Als zentrales Thema greift der Dozent diesen Punkt auf und beginnt die Bearbeitung mit einer detaillierten Problemanalyse, die über dieses erste Gespräch hinaus geht. Durch das allmähliche Herausarbeiten von Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen, die sich hinter dem Verhalten verbergen, zeigen sich die Unvereinbarkeiten zwischen den Konfliktparteien noch deutlicher. Die eigentliche Konfliktursache wird offensichtlich. Der Student hat ein großes Interesse an der Thematik sowie einen starken Ehrgeiz, das Referat so gut wie möglich zu bearbeiten. Für ihn soll das Referat sogar die Grundlage für seine spätere Abschlussarbeit bilden. Durch eine vermeintlich schlechte Leistung sieht er gewissermaßen seinen Studienabschluss bedroht. Die Studentin ist ebenfalls sehr interessiert an der Thematik und möchte auch eine gute Leistung zeigen, jedoch längst nicht im selben Maße wie der Student. Sie legt einen größeren Pragmatismus an den Tag. Für sie stellt das Referat einen von mehreren Leistungsnachweisen dar, die sie im Semester bewältigen muss. Diese Gegensätze führten zu höchst unterschiedlichen Arbeitsweisen. Gerade diese neuen Informationen nehmen die beiden Parteien überrascht zur Kenntnis. Ohne die Klärung der gegenseitigen Erwartungen waren ihnen diese bisher nicht bewusst.

Auf dieser neuen Grundlage planen die Studentin und der Student die weiteren Maßnahmen zur Zusammenarbeit und halten diese schriftlich fest. Die Studentin zeigt Verständnis für die Haltung des Studenten und will künftig zuverlässiger arbeiten. Sie gibt die Zusage, ihren Teil bis in wenigen Tagen fertig zu haben. Der Student erkennt, dass die Bearbeitung des Referats für die Studentin nicht dieselbe Bedeutung hat wie für ihn und dass er an das Referat andere Maßstäbe anlegen sollte. Mit Aspekten, die über die Vorbereitung des Referats hinaus gehen, will er sich künftig direkt an den Dozenten wenden.

Das abschließende Stimmungsbild spiegelt die Überraschung der beiden Parteien wider, die nun mehr Verständnis füreinander haben. Beide äußern sich positiv über die Konfliktmoderation.

4 Ausblick

Konflikte als „grundsätzliche Möglichkeit der Form des Sozialen“ (Bonacker 2002: 15) sind gekennzeichnet durch Universalität und Ubiquität (vgl. Imbusch 2006: 144), sie sind konstitutiv für das Zusammenleben und stellen eine Form der Vergesellschaftung dar (vgl. Simmel 1995: 285f.). Konflikte machen somit auch vor der Hochschullehre nicht Halt. Nur hat sich die Hochschullehre bisher wenig mit ihnen auseinandergesetzt (vgl. Kapitel 2.3). Der vorliegende Beitrag macht deutlich, dass sich die Hochschullehre jedoch mit der Konfliktthematik beschäftigen sollte. Denn darin liegt die Möglichkeit, im Sinne eines „didaktischen Dreiecks“ Lehre und Studium im Gefüge von Lehrenden, Lernenden und wissenschaftlichem Wissen zu verorten (vgl. Wildt 2006: 2) und positiv zu gestalten. Hochschullehrende haben dabei die „asymmetrisch vergebene Chance“ (Wörner 2006a: 4) zur Gestaltung: „Lehrende bewegen sich (...) unentrinnbar in einem (...) didaktischen Gestaltungsraum. Man kann in Lehrkontexten mehr oder weniger reflektiert und qualifiziert, nicht aber nicht didaktisch handeln“ (Wildt 2006: 5). Dem Phänomen Konflikt sollte also ein systematischer Ort in der Hochschullehre gegeben werden. Um Konflikte mit niedrigem Eskalationsniveau zu bearbeiten, die in der Hochschullehre häufig vorkommen, bietet sich der Einsatz der Moderationsmethode an. Zwar muss hierfür Zeit investiert werden. Die positiven Effekte auf die beteiligten Konfliktparteien, auf Hochschullehrende und auf das Umfeld gleichen dies jedoch aus.

Um ein solches Vorhaben umzusetzen ist erstens ein Wissen über Konflikte notwendig. Wie wichtig eine theoretische Einordnung des Konfliktbegriffs ist, zeigen die eben wiederholten Darstellungen, die in Kapitel 1 und 2 in Teil II nachzulesen sind. Wenn keine Einordnung erfolgt, gerät der Konfliktbegriff leicht zum Containerbegriff (Glasl 2004: 15), in dem sich alles Mögliche sammelt. Im vorliegenden Beitrag wurden aus einer interaktionistischen Perspektive vorwiegend mikro-soziale Konflikte mit geringem und mittlerem Eskalationsgrad fokussiert.

Zweitens sollten Hochschullehrende über methodische Kenntnisse zum Umgang mit Konflikten verfügen. Hierzu zählen sowohl analytische Fähigkeiten, die einerseits dabei helfen, die Ausprägungen des Konfliktes so genau wie möglich zu bestimmen (vgl. Glasl 2004) und die auch Hilfestellungen zur Bestimmung des Eskalationsgrads von Konflikten geben (vgl. ebd.: 233-309). Andererseits sollten die Fähigkeiten der Konfliktbearbeitung gestärkt werden. Eine solche Form der Konfliktbearbeitung wurde mit der Moderationsmethode vorgestellt (vgl. Klebert/Schrader/Straub 1987; Klebert/Schrader/Straub 2006).

Als dritter Punkt, der bisher wenig Beachtung fand, kommt die eigene Haltung zum Konflikt hinzu. Herrmann (2006: 11) weist darauf hin, dass jeder Mensch eine eigene „Konfliktbiographie“ besitzt: „Das Phänomen ‚Konflikt‘ hat im Gegensatz

zu vielen anderen fachlichen Themen auch eine persönliche Dimension, die sich nur schwer aus der Beschäftigung mit dem Thema heraushalten lässt. (...) Jede(r) hat seine eigene ‚Konfliktbiographie‘ als Teil seiner Persönlichkeitsentwicklung, jede(r) ist ständig im Alltag in Konflikte verstrickt“. Der Umgang mit Konflikten erfordert also auch Selbstreflexion: Wie erkenne ich Konflikte? Welche Einstellung habe ich zum Konflikt? Wie reagiere ich auf Konflikte? Wie gehe ich mit Konflikten um? etc. Durch die Reflexion der eigenen Haltung zu Konflikten und ebenso zum eigenen Konfliktverhalten kann ein tieferes Verständnis für die Thematik entwickelt werden. Solche Reflexionen können zur Professionalisierung beitragen (vgl. Dalheimer/Fodor 2005).

In diesem Sinne ist Hiltrud von Spiegel zuzustimmen, wenn Hochschullehrende durch ein solches Vorgehen umfassende Kompetenzen erwerben, was die Bearbeitung von Konflikten anbelangt: „Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den (...) Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen)“ (Spiegel 2004: 82). So gesehen wird eine aktive Auseinandersetzung mit Konflikten längst nicht nur zum Gewinn für die Studierenden.

Anhang

Die Autoren der Moderationsmethode verstehen diese als ein Handwerk oder eine Kunst, das Gespräch zwischen Menschen sinnvoll und ergebnisreich zu gestalten. Je nach Phase, in der sich die Moderation befindet, eignen sich verschiedene Methoden, um den Gesprächsablauf zu gestalten. Auch für Konfliktgespräche bieten sich hier hilfreiche Anregungen. An dieser Stelle möchte ich eine kleine Auswahl an Methoden präsentieren. Diese Auswahl ist willkürlich, deren Ursprung findet sich meist bei den Autoren der Moderationsmethode (vgl. Klebert/Schrader/Straub 1987; Klebert/Schrader/Straub 2006; Redlich 2004)

Einstieg

Erwartungsabfrage: Die Konfliktparteien werden gefragt, welche Erwartungen sie an das Gespräch haben. Die benannten Punkte werden auf Moderationskärtchen festgehalten. Hier kann auch mit Symbolen gearbeitet werden (z. B. gelbe, runde Karte für „Sonne“ – was muss passieren, dass es gut verläuft; Karte in Wolkenform – was muss passieren, dass es schlecht verläuft).

Satzergänzung: Die Konfliktparteien werden aufgefordert, Sätze zu ergänzen (z. B. „Für mich wäre ein Erfolg des Gesprächs, wenn...“, „Für mich darf nicht passieren, dass...“).

Themen sammeln

Themenspeicher: Die Konfliktparteien notieren jeweils einen Punkt auf einer Moderationskarte, der ihnen wichtig erscheint. Diese Punkte werden anschließend auf einer Pinnwand visualisiert.

Abfrage auf Zuruf/Problemspeicher: Die Konfliktparteien nennen Punkte, die ihnen wichtig erscheinen. Der Moderator notiert diese Punkte an einer Tafel oder auf einem Flipchart-Blatt. Hierdurch können weitere Assoziationen entstehen.

Themen auswählen

Themenspeicher mit Mehrpunktabfrage: Die Themen werden an einer Tafel gesammelt. Die Konfliktparteien erhalten Klebepunkte und vergeben diese Klebepunkte je nach Wichtigkeit des Themas. Hieraus ergibt sich auch eine Priorisierung der Punkte. Wichtige Punkte erhalten mehr Klebepunkte als unwichtige.

Themen bearbeiten

Problem-Analyse-Schema: Auf einer Pinnwand wird eine vierspaltige Tabelle aufgezeichnet. Die Überschriften lauten: „Wie äußert sich das Problem?“, „Was könnte die Ursache sein?“, „Was könnte getan werden?“, „Was spräche dagegen?“. Der Moderator stellt diese Fragen den Konfliktparteien und sammelt deren Zurufe in der Tabelle. Hierdurch wird das Problem in Teilprobleme gegliedert.

Netzbild: Auf einer Pinnwand wird in der Mitte ein Kreis befestigt, der das Thema beinhaltet. Dieses bildet den Ausgangspunkt eines Netzbildes. Das Bild wird durch die Zurufe der Teilnehmer ergänzt, die der Moderator sammelt. Hierbei werden die Strukturen und Zusammenhänge deutlich.

Wünsche-Matrix: Die Konfliktparteien notieren zunächst für sich selbst auf Kärtchen, welche Wünsche sie an die Gegenpartei haben. Die Frage „Was soll wer in der Zukunft verändern?“ wird auf ein graues Kärtchen geschrieben, die Frage „Was soll wer in Zukunft beibehalten?“ kommt auf ein weißes Kärtchen. Diese Wünsche sollten möglichst knapp und realisierbar sein. Diese werden auf folgender Matrix notiert:

Wünsche				
wer/an wen	Michael	Doris	Simon	...
Michael				
Doris				
Simon				
...				

In der Auswertung werden diese Punkte besprochen und nach vier Gesichtspunkten geordnet, die jeweils mit einem Klebepunkt markiert werden:

- Grün = Die angesprochene Person kann und will den Wunsch erfüllen;
- Gelb = Die angesprochene Person will den Wunsch erfüllen, weiß aber nicht genau, wie (Problemlösebedarf)
- Blau = Die angesprochene Person sieht die Situation anders (Klärungsbedarf)
- Rot = Die angesprochene Person will den Wunsch nicht erfüllen, weil er ihren Zielen widerspricht (Verhandlungsbedarf)

Maßnahmen planen

Tätigkeitskatalog: Auf einer Tafel wird in einer Tabelle das weitere Vorgehen festgehalten: *Wer macht was, mit welchem Ziel, bis wann* und *bis wann gibt er über die Erledigung Rückmeldung?*

Abschluss

Stimmungsbarometer: Anhand eines aufgezeichneten Barometers sollen die Konfliktparteien ihre Stimmung schildern – ist diese sehr gut, bzw. heiß, oder eher abgekühlt, bzw. kalt? Hierbei könnten die Beteiligten auch einzelne Klebpunkte auf einem Plakat vergeben.

Literatur

- Baros, Wassilios: Konfliktbegriff, Konfliktkomponenten und Konfliktstrategien. In: Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim 2004, S. 208-221.
- Baros, Wassilios/Jaeger, Susanne: Eskalationsdynamik und Konfliktbearbeitung. In: Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim 2004, S. 222-234.
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans P./Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart, 2. Aufl. 2006.
- Bonacker, Thorsten: Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien – Einleitung und Überblick. In: Ders. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Opladen 2002.
- Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter: Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden, 4. Aufl. 2006, S. 67-80.
- Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter: Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung. In: Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim 2004, S. 195-207.
- Dalheimer, Veronika/Fodor, Georg: Die individuelle Konfliktgeschichte – ein grundlegender Bestandteil in der Ausbildung zur Mediation. In: Falk, Gerhard/Heintel, Peter/Krainz, Ewald E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden 2005, S. 365-370.
- Dumann, Kathrin/Jung, Kasten/Lexa, Susanne/Niekrenz, Yvonne: Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis. Darmstadt 2007.
- Glasl, Friedrich: Selbsthilfe in Konflikten. Stuttgart, 5. Aufl. 2008.
- Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern, 8. Aufl. 2004.
- Hanschitz, Rudolf-Christian: Konflikte und Konfliktbegriffe. In: Falk, Gerhard/Heintel, Peter/Krainz, Ewald E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden 2005, S. 63-82.
- Hawelka, Birgit/Hammerl, Marianne/Gruber, Hans (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und ihre Implementati- on in der Praxis. Kröning 2007.
- Herrmann, Franz: Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Kon- flikten. Wiesbaden 2006.

- Hillmann, Karl-Heinz: Konflikttheorie. In: Ders.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 4. Aufl. 1994, S. 434.
- Imbusch, Peter: Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien – ein Überblick. In: Ders./Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden, 4. Aufl. 2006, S. 143-178.
- Klebert, Karin/Schrader, Einhard/ Straub, Walter G.: Moderationsmethode. Das Standardwerk. Hamburg, 3. Aufl. 2006.
- Klebert, Karin/Schrader, Einhard/ Straub, Walter G.: KurzModeration. Anwendung der Moderationsmethode in Betrieb, Schule, Kirche, Politik, Sozialbereich und Familie, bei Besprechungen und Präsentationen. Hamburg, 2. Aufl. 1987.
- Krainz, Ewald E./Simsa, Ruth: Die Bedeutung der Moderationstechnik für Mediation und Konfliktmanagement. In: Falk, Gerhard/Heintel, Peter/Krainz, Ewald E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden 2005, S. 281-295.
- Langmaack, Barbara: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI: Leben rund ums Dreieck. Weinheim, 4. Aufl. 2009.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline: Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim 2008.
- Pesendorfer, Bernhard: Diagnose-Instrumente für Konflikte. In: Falk, Gerhard/Heintel, Peter/Krainz, Ewald E. (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden 2005, S. 271-280.
- Redlich, Alexander: Konfliktmoderation. Handlungsstrategien für alle, die mit Gruppen arbeiten. Hamburg 2004.
- Risto, Karl-Heinz: Konflikte lösen mit System. Mediation mit Methoden der Transaktionsanalyse. Paderborn, 2. Aufl. 2005.
- Schwarz, Gerhard: Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. Wiesbaden, 7. erw. Aufl. 2005.
- Simmel: Der Streit. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Band 11. Frankfurt/M., 2. Aufl. 1995, S. 284-382.
- Spiegel, Hiltrud von: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München 2004.
- Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln 2005.
- Wehr, Silke/Ertel, Helmut (Hrsg.): Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern 2008.
- Wehr, Silke/Ertel, Helmut (Hrsg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Bern 2007.

- Wehr, Silke (Hrsg.): Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern 2006.
- Wildt, Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans P./Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart, 2. Aufl. 2006, A 1.1.
- Wildt, Johannes/Encke, Birgit/Blümcke, Karen (Hrsg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld 2003.
- Winteler, Adi: Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen HSW, Bielefeld 2002 (2002a), Heft 2, S. 42-49.
- Winteler, Adi: Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 2). In: Das Hochschulwesen HSW, Bielefeld 2002 (2002b), Heft 3, S. 82-89.
- Wörner, Alexander: Miteinander reden – miteinander lernen. Ein Rollenmodell für professionelles Lehren. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans P./Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart, 2. Aufl. 2006 (2006a), J 1.3.
- Wörner, Alexander: Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden 2006 (2006b).

Anschrift der Autorin:

Dr. Martina Wanner

Lescherstr. 25
72072 Tübingen
Tel. +49 (0)1 79 - 53 09 45 0
martina.wanner@gmx.de

Herausgeberinnen:

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Dr. phil. Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Anschrift der Redaktion:

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 70 71-297 77 96
Fax +49 (0) 7071-29 56 15
regine.richter@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter:

<http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Autorinnen: Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Autorin: Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Autorin: Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Autorin: Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Autoren: Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Autor: Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Autoren: Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip - Grundlegung und Beispiele
Autorin: Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen - Können - Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Autorin: Karin Reiber
- **(2005) 1,2**
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Autorin: Regine Richter
- **(2005) 1,1**
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Autorin: Ulrike Treusch

