

1. Ausgangslage und Problemstellung

1.1 Der Untersuchungsgegenstand des Lehrer-Schüler-Konflikts als Herausforderung im Unterricht, insbesondere im berufsschulischen Unterricht

Der Konflikt als Phänomen ist seit Beginn der menschlichen Existenz ein omnipräsenter Gegenstand von Interaktionen (Kreyenberg 2005, S. 23; Moning-Petersen und Petersen 2013, S. 204). In unserer Lebenswelt existieren Konflikte auf allen Ebenen und in jeder Gesellschaft, d.h. wir begegnen diesen auf Makroebene (beispielsweise zwischen Staaten), Mesoebene (z.B. Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen) und Mikroebene (u.a. familiäre Konfliktgegenstände). Konflikte sind dabei mit gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft und können modifizieren und voranbringen, aber auch neue Konfliktursachen aufwerfen, was Becker in seinem Ratgeberwerk feststellt, wobei er seine Aussagen auf empirische Daten stützt (2006a, S. 7; Glasl 2013). Im Schulsystem sind Konflikte ebenfalls seit dessen Beginn ein fester Bestandteil des Geschehens und kommen auf allen seinen Systemebenen vor. Sie finden zwischen allen Stakeholdern¹ (u.a. Kultusbehörden, Schulleitungen, Sachaufwandsträgern, Eltern, Unternehmen, Verbänden, Lehrern, Schülern sowie dem im Schulsystem beschäftigten Personal) von Schulen statt. Heruntergebrochen auf das Klassenzimmer sind sie in Form von Lehrer-Schüler-Konflikten – dem Betrachtungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – Inhalt zahlreicher Anekdoten und „Heldentaten“ und prägen und prägen die Erinnerungen an die Schulzeit der einzelnen Generationen. Dieser Zusammenhang ist wenig verwunderlich, wenn man Konflikte auch als Entwicklungsprozess und Teil des Erwachsenwerdens junger Menschen ansieht (Noack 2010, S. 48; Erikson 2017, S. 56). Wie heikel der Gegenstand des Konflikts in der Schule ist, sieht man beispielsweise daran, dass Konflikte von Lehrkräften zum Teil verschwiegen werden (Mehring 2008, S. 274; Becker 1995, S. 13) und auch an dem Aspekt, dass

¹ Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit überwiegend das verallgemeinernde generische Maskulinum verwendet. In den Formulierungen sind dabei weibliche und männliche Personen gleichermaßen umfasst. Weiterhin sind damit beide selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

das Thema Unterrichtskonflikte für viele Lehrkräfte ein Tabuthema ist.² Dabei wäre gerade ein bewusstes Wahrnehmen der Konflikte und eine Auseinandersetzung mit ihnen ein wesentlicher und notwendiger Schritt in Richtung Konfliktprävention, was insbesondere von Praktikern in Publikationen angeführt wird, welche sich mit dem Thema beschäftigen (Schwarz 2014, S. 37; Neubauer et al. 1999, S. 17). Gleichwohl ist die Berührungsangst mit dem Thema Konflikt in Kollegien oftmals sehr groß, was auch eigene Erfahrungen in der Erforschung des Feldes wiederholt bestätigten, wenn beispielsweise der Gegenstand Inhalt von wissenschaftlichen Studien war und dazu Daten im Unterricht erhoben wurden.

Per se sind Konflikte zunächst nicht „deterministisch“ negativ, sondern können mit ihrer immanenten Kraft auch Veränderungen, Verbesserungen und Weiterentwicklungen anstoßen bzw. Beziehungen zwischen Konfliktparteien nach deren Lösung festigen (Simmel 1981). Zudem bieten Konflikte bzw. Grenzüberschreitungen Schülern auch gute Möglichkeiten für soziales Lernen (Tausch 2017, S. 201). Allerdings stellen Konflikte auch einen der größten Belastungsfaktoren für Lehrkräfte dar (Große Siestrup 2010, S. 1; Neubauer 2017, S. 417; Korte 1982, S. 18) und ihre Auswirkungen haben oftmals weitreichende negative Folgen für die Beteiligten. Schaarschmidt weist in der vielzitierten Potsdamer Lehrerstudie auf die hohe emotionale Belastung von Lehrkräften hin und nennt Konflikte als eine der drei stärksten Belastungsfaktoren – neben Klassenstärke und zu leistender Unterrichtsstundenzahl (2005, S. 72). Dieser Aspekt findet sich auch in Praxisratgebern für Lehrkräfte (Lohmann 2007, S. 16; Keller 2010, S. 27; Korte 1982). Die resultierenden Folgen von Konflikten sind auf der gesundheitlichen Ebene für die involvierten Lehrkräfte oftmals fatal und drücken sich in Erschöpfungszuständen, psychischen und psychosomatischen Beschwerden bis hin zu Burnout bzw. Frühpensionierung

² Mehring berichtet in den Schlussfolgerungen seiner qualitativen Studie zu subjektiven Theorien von Lehrenden der beruflichen Weiterbildung von einer fehlenden Auseinandersetzung mit Konflikten im Lehrerzimmer. Er beschreibt, dass vielmehr mit Individualisierung des Konflikts, Ignoranz, gegenseitiger Selbstbestätigung unter Kollegen sowie dem geduldigen Ertragen von Konfliktsituationen reagiert wird (Mehring 2008, S. 274).

aus (Unterbrink et al. 2007, S. 433; Fidler 2004a, S. 24; Tausch 2017, S. 191).³ Auch Lehrerverbände weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Zahl der an psychischen Erkrankungen leidenden Lehrkräfte immer größer wird; so verzwanzigfachte sich die Zahl der auf die Diagnose Burnout zurückzuführenden Krankheitstage zwischen 2000 und 2014 (Blossfeld 2014, S. 73) – und die Verbände führen diese Entwicklung auch auf ein schwieriger werdendes Schülerklientel zurück, was wiederum Konflikte nach sich zieht.⁴ Inwiefern der Hinweis von Neubauer sich bestätigt, dass durch Migration und Schüler aus verschiedenen Familienclans die Gefahr besteht, dass solche Konflikte im Schauplatz Schule ausgetragen werden (Neubauer 2017, S. 423), gilt es zu überprüfen. Auf Schülerseite können Konflikte – wengleich auch oftmals als Folge von Konflikten mit Peers im Rahmen von Mobbing oder auch Cyberbullying (Neubauer und Dormann 2015) – ebenfalls weitreichende Folgen haben, welche sich beispielsweise in Schulabstinz darstellen (Ricking 2006, S. 28). Weiterhin beeinträchtigen Disziplinprobleme, Störungen und Konflikte durch Verringerung der echten Lernzeit oftmals die Lernzielerreichung (Neuenschwander 2006, S. 190; Klieme und Rakoczy 2008, S. 227; Helmke und Weinert 1997, S. 135; Helmke 2007, S. 174; Korte 1982, S. 17). Direkt an die geschilderten negativen Folgen von Konflikten schließt sich die Frage an, mit welcher Methode sich eine konfliktarme Lernatmosphäre in Klassen herstellen lässt und wie Unterrichtsstörungen vermieden werden können. Diese gehört auch zu den zentralen Fragen für Lehramtsstudierende vor der Praktikumsphase (Wittmann und Weyland 2010, S. 112). Auch Berufseinsteiger, die Praxisphasen bereits durchliefen, haben vor möglichen zukünftigen Konflikten oftmals einen großen Respekt, was sich in Trainings mit angehenden Referendaren in Forschungsprojekten wiederholt herausstellte.⁵ Insofern

³ Das Feststellen der hohen Belastungen im Lehrerberuf ist dabei kein neues Phänomen und wurde bereits am Ärztekongress 1911 aufgebracht und dort aufgrund der hohen Anzahl an nervenkranken Lehrern diskutiert (Barth 1997, S. 3).

⁴ Entsprechend der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts weisen 1/5 (20,2%) der untersuchten Jugendlichen zwischen 3-17 Jahren eine psychische Verhaltensauffälligkeit auf (Hölling et al. 2014, S. 816).

⁵ Aussagen zum Respekt vor anstehenden Konfliktsituationen wurden u.a. in Trainings, welche im Rahmen eines FNK-Forschungsprojektes der Universität Bamberg stattfanden, mehrfach getroffen. Erste Ergebnisse sind zu diesem Projekt als Publikation einsehbar (Dormann et al. 2018).

stellt der Umgang mit Konflikten ein sehr wichtiges Übungsfeld dar. In diesem Zusammenhang weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass die Klassenführung eine schwierige und für den Lernerfolg sehr relevante Aufgabe von Lehrkräften darstellt, auf welche gleichzeitig aber in der Lehrerbildung kaum vorbereitet wird (Große Siestrup 2010, S. 9). Ein Umgang mit Konflikten wird in den meisten Fällen dem Gutdünken und den persönlichen Erfahrungen der Lehrkraft überlassen und basiert somit oftmals mehr auf subjektiven Theorien (Große Siestrup 2010, S. 10–11)⁶, als auf wissenschaftlich fundierten Modellen. Aufgrund der weitreichenden Bedeutung des Themas besteht eine Forderung nach Lösungsansätzen für Konflikte auch von Seiten der Kultusministerkonferenz (KMK 2004, S. 10). Dort finden sich in den Standards für Lehrerbildung der „[...] *Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen*“ (KMK 2004, S. 4) sowie eine Nennung bei Aspekt der Kommunikation: „*Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit*“ (KMK 2004, S. 5) als inhaltliche Aspekte der Ausbildung. Auch auf der universitären bzw. wissenschaftlichen Seite der Lehrerbildung werden solche Kompetenzen eingefordert (u.a. Oser 1997, S. 31).

Für berufliche Schulen hat das Thema eine besonders herausragende Bedeutung, da an diesen teilweise sehr herausfordernde bzw. konfliktträchtige Klassen unterrichtet werden, in welchen beispielsweise an allgemeinbildenden Schulen „gescheiterte“ junge Erwachsene, die oftmals noch keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, ihre gesetzliche Schulpflicht absolvieren müssen. Während einerseits empirische Daten darauf hinweisen, dass Berufsschulen im Allgemeinen eher weniger delinquente Schüler im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen unterrichten, so stellt andererseits gleichzeitig deren Schülerklientel in spezifischen Klassen die delinquenteste Schülergruppe aus allen

⁶ Folgende Beispiele dienen als Beispiele für *Subjektive Theorien*: „[...] *am Anfang die Zügel etwas fester halten, dann kann man immer noch lockerer werden*“; „[...] *ein Exempel an den Rädelsführern statuieren*“. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass solche subjektiven Theorien und damit verbundene Handlungsskripte oftmals bereits in der eigenen Schulzeit erworben wurden, durch die Phasen der Lehrerbildung nicht gebrochen werden und somit beim Eintritt in den Lehrerberuf wieder zum Einsatz kommen (Große Siestrup 2010, S. 11; Dann 1989b, S. 248).

Schulen (Baier 2010, S. 179). Solche Klassen sind beispielsweise in berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Maßnahmen wie dem Berufsvorbereitenden Jahr (BVJ), dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder in den in Bayern eingerichteten Klassen für schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JOA) an den berufsbildenden Schulen zu finden. Bei einer quantitativen Befragung von 1506 Berufsschülern zu Delinquenz lag der Anteil der in BGJ- oder BVJ-Klassen beschulten Schüler an der Spitze. Hier hatten bereits 43,4 % der Probandengruppe eine Gewalttat und 36,8 % ein Eigentumsdelikt begangen (Baier 2010, S. 179). Bezogen auf die Gesamtschülerzahl gaben 4 % der befragten Berufsschüler an, eine Gewalttat und 3 % einen Diebstahl oder eine Sachbeschädigung ausgeführt zu haben, während in den BVJ/BGJ-Klassen die Angaben bei 21,3 bzw. 11,8 % lagen. Folgt man diesen Angaben, handelt es sich bei ihnen um die delinquenteste Gruppe. Diese Daten decken sich auch mit der Perspektive der Opfer, also den Angaben, inwiefern man selbst einem Gewalt- oder Eigentumsdelikt zum Opfer fiel (Baier 2010, S. 179; Wittmann 2002, S. 15). Wenngleich zu einer direkten Übertragung von Delinquenz auf Schüler-Lehrer-Konflikte keine Daten vorliegen, so liegt dennoch die These nahe, dass eine hohe Delinquenzrate sich negativ auf das Verhalten auswirkt und das Unterrichten in diesen Klassen von Konflikten stark belastet wird. Weiterhin leisten die beruflichen Schulen auch einen großen Anteil an der Flüchtlingsbeschulung (Reinke et al. 2018, S. 47; Heinrichs et al. 2016, S. 232). Hier erfolgt Unterricht meist in sehr heterogenen Klassen – ein Aspekt, der ebenfalls begünstigend auf das Auftreten von Konflikten wirken kann.

Aus den vorangehenden Überlegungen leitet sich die Frage ab, welche auf psychologischen Modellen fundierenden Methoden es gibt, die für eine Konfliktprävention und -deeskalation geeignet sind. Neben bereits seit Jahren bekannten Konzepten wie beispielsweise der Themenzentrierten Interaktion (Cohn 2016), der Transaktionsanalyse (Berne 1993), dem 4-Seiten-Modell (Schulz von Thun 1981) oder der Lehrer-Schüler-Konferenz (Gordon 1997) rückt das Konzept der gewaltfreien Kommunikation oder auch wertschätzenden Kommunikation (WSK) nach Marshall Rosenberg zunehmend in das Interesse von Lehrkräften. Dies liegt sicherlich auch daran, dass die WSK bereits in vielen

Kontexten – Gefängnissen (Suarez et al. 2014; Marlow et al. 2012), Kriegsmediation, in Unternehmen (Weckert 2015), in therapeutischen Settings, in sozialen Berufen (Altmann et al. 2016, S. 111) sowie an Schulen – erfolgreich eingesetzt wurde. Glasl weist in seinem Vorwort in Rosenbergs Buch explizit auf die Effektivität der Methode im Mikro-, Meso- und Makrosozialen Bereich hin (Glasl 2007, S. 15). Zur spezifischen Anwendung im konfliktären Umfeld Schule hat der Begründer der WSK einige Publikationen verfasst, da es ihm ein Anliegen war, die Methode auch in den Schulen zu etablieren. Hier sind insbesondere seine Werke „Life-Enriching Education“ (Rosenberg 2003a), „Kinder einführend ins Leben begleiten“ (Rosenberg und Dillo 2011); „Kinder einführend unterrichten“ (Rosenberg 2009) und auch „Von Herzen Eltern sein“ (Rosenberg 2005) zu nennen. Neben zahlreichen populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen von WSK-erfahrenen Personen zur Wirksamkeit fehlen gegenwärtig aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch belastbare empirische Belege, welche die Effektivität der Methode fundieren und kritisch prüfen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt im Herausarbeiten erster explorativer Ergebnisse, welche Auswirkungen ein Anwenden von WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten hat. Hierbei werden mittels qualitativer Interviews mit in der WSK ausgebildeten Lehrkräften Erkenntnisse zur Wirkung der einzelnen Komponenten der Methode sowie Hindernisse und Grenzen bei deren Anwendung in Schüler-Lehrer-Konflikten herausgearbeitet. Die Ergebnisse können als Grundlage einer Thesenbildung für weitere empirische Studien dienen – insbesondere für noch fehlende quantitative Forschungsansätze.

1.2 Theoretische Verortung der Arbeit

Im Folgenden werden der Untersuchungsgegenstand der Arbeit und die Fragestellungen, welche bearbeitet werden, eingegrenzt. Zudem wird der Aufbau der Arbeit dargelegt.

1.2.1 Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Fragestellungen der Arbeit

Aufgrund der Breite des Untersuchungsgegenstandes des Konflikts an Schulen ist die vorliegende Forschungsarbeit auf Face-to-Face-Konflikte zwischen Lehrern und Schülern im Klassenzimmer fokussiert; nicht bearbeitet werden Konflikte zwischen anderen Personengruppen im Schulsystem (Schüler-Schüler; Lehrer-Lehrer; Lehrer-Schulleitung; Lehrer-Eltern; usw.), welche durchaus von den Interviewten wiederholt angesprochen werden.

Wie bereits im Vorangehenden erläutert, existieren weitere Konfliktmodelle, die im Schulsystem zum Einsatz kommen. Ein Vergleich der existierenden Modelle ist ebenfalls nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit und bietet Raum für weitere Forschungen, führt aber aus Sicht des Autors zu weit vom eigentlichen Untersuchungsgegenstand weg.

Der Autor verfolgte das Untersuchungsfeld der zwischenmenschlichen Kommunikation bereits seit geraumer Zeit, was sich auch in der Wahl des Studienschwerpunktes der Kommunikationswissenschaft im Rahmen des Soziologiestudiums widerspiegelte. Aufgrund zahlreicher eigener Erlebnisse zu Konflikten in Kursen und Klassen, u.a. auch im Rahmen eigener Lehrtätigkeit, entstand das Interesse, den Bereich tiefer zu erforschen und geeignete Methoden für die Prävention und Behandlung von Konflikten zu identifizieren und zu erlernen. Hierbei stieß der Autor neben zahlreichen anderen Konzepten auf das Modell von Rosenberg. Nach zahlreichen Ausbildungen und Schulungen in der WSK steigerte sich das Interesse, das Konzept auf dessen theoretische Fundierung zu überprüfen, was die entscheidende Motivation zur Erstellung der vorliegenden Dissertation darstellt. Ursprünglicher Gegenstand eines interpersonalen Konfliktes ist stets das Verhalten und Handeln von Personen.⁷ Da dieses Handeln in Bezug auf seinen Sinn auf das Verhalten anderer bezogen wird, kann es nach Max Weber als „Soziales Handeln“ bezeichnet werden und fällt als Untersuchungsgegenstand originär in das Betrachtungsfeld der Methoden

⁷ Als Synonym für interpersonale Konflikte findet sich auch die Bezeichnung der sozialen Konflikte (Mehring 2008, S. 12)

der empirischen Sozialforschung, welche eben diese Interaktionen betrachten (Weber 1922, S. 15). Trotz der für eine qualitative Studie durchaus großen Zahl an Interviews wird die Arbeit mit Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung bestritten, insbesondere einer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring. Auf das spezifische Vorgehen wird im Methodenteil vertiefend eingegangen. Wie viele der bekannten und vielzitierten Kommunikations- bzw. Konfliktmodelle ist auch die Methode der wertschätzenden Kommunikation bisher nahezu nicht empirisch untersucht. Insofern bietet sich das gewählte explorative Vorgehen an, um einen Beitrag zu leisten, den Untersuchungsgegenstand besser „auszuleuchten“. Hierbei sollen erste Thesen erarbeitet werden. Quantitative empirische Erhebungen zur WSK liegen bisher nur sehr vereinzelt vor (Altmann 2013; Suarez et al. 2014). Nicht zuletzt ist dies der Tatsache geschuldet, dass der Untersuchungsgegenstand des Konfliktes direkt im Feld schwer zu erfassen bzw. zu beobachten ist, da nie genau vorausgesehen werden kann, wann Konflikte im Feld auftreten und die Umstände verschiedener Klassen, Lehrkräfte, Schulformen zudem einen Vergleich erschweren, insbesondere vor dem Hintergrund der noch fehlenden theoretisch-empirischen Aufarbeitung der untersuchten Kontexte. Insofern schließen sich Methoden der Beobachtung, Kontrollgruppenexperimente unter quasiexperimentellen Bedingungen und eine Prüfung der vorliegenden statistischen Bedingungen, wie sie von der Erziehungspsychologie durchaus vorgeschlagen werden (Tausch und Tausch 1971, S. 14–17), zum gegenwärtigen Zeitpunkt aus. Um den Untersuchungsgegenstand im Rahmen der vorliegenden Arbeit tiefer zu erfassen, ist eine Aufarbeitung fundierter wissenschaftlicher Literatur hilfreich. Hierbei werden als theoretische Fundierung insbesondere Quellen aus der Erziehungswissenschaft genutzt. Da der Untersuchungsgegenstand sowie dessen Teilbereiche im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungen oftmals nicht ausreichend tief Gegenstand von Forschung waren und deshalb eine zu geringe Anzahl an belastbaren Quellen vorliegt, wird zur wissenschaftlichen Beschreibung der WSK bzw. deren Einzelbestandteile (siehe Kapitel 3), falls notwendig, auf Nachbardisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgewichen. Hierbei werden geeignete Quellen zu Modellen und Theorien beispielsweise der Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Pädagogik und

Soziologie genutzt, um die einzelnen Bestandteile der WSK erklären zu können.⁸ Die Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Mikrodidaktik, weil der Untersuchungsgegenstand der Konflikt zwischen Lehrern und Schülern im Klassenzimmer ist. Die im explorativen Vorgehen aufgeworfenen Thesen am Ende der Arbeit sollen einen Beitrag zur Reflexion und zur fundierteren Bearbeitung von Konflikten mittels der WSK leisten. Wann immer möglich, überträgt die Arbeit hierzu auch Beispiele aus der Grundlagenliteratur der WSK (z.B. Rosenbergs einführende Grundlagenwerke) auf den Schulkontext. Insofern sollen die Ergebnisse Anhaltspunkte für WSK-Praktiker liefern, die eigene Anwendung zu reflektieren. Lehrkräften, die nach einer geeigneten Methode zur Lösung von Schüler-Lehrer-Konflikten suchen, sollen sie darüber hinaus Hinweise bieten. Mittels der Ergebnisse der Arbeit kann es Lehrkräften besser gelingen, die Chancen und Grenzen der WSK zu erkennen.

Weiterhin stellen die explorativ aufgeworfenen Thesen der Arbeit einen ersten Ansatzpunkt dar, diese in größer angelegten Schulversuchen zu prüfen. Eine Verankerung in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt dadurch vor, dass, wie bereits einführend erläutert, Konflikte in berufsbildenden Schulen eine große Bedeutung besitzen und ihre Prävention und Bewältigung eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen. Weiterhin können die Ergebnisse der Arbeit auch Ansätze für die curriculare Entwicklung von Studiengängen bzw. zur Berücksichtigung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung oder bei der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsprogrammen darstellen. Somit leisten die Ergebnisse auch einen Orientierungsrahmen zum Umgang mit Schüler-Lehrer-Konflikten für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

⁸ Das Verhältnis von Theorie und Modell ist in der Literatur oftmals unscharf definiert (Manhart 1994, S. 111; Hillerbrand 2018). In dieser Arbeit wird es vom Autor derart verstanden, dass ein Modell eine formalisierte Theorie darstellt (Manhart 2007, S. 9). Der Autor folgt dabei der Auffassung von Manhart, dass ein Modell rein deskriptive, aber auch erklärende Elemente beinhalten kann (Manhart 2007, S. 9), wobei deskriptiv hier als empirisch darstellend und erklärend als theoretisch fordernd verstanden wird.