

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

ROSTOCKER SCHRIFTEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

ROSTOCKER PAPERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Laura Frommeyer

Konfliktlösungsstrategien von Lehrkräften

*in der beruflichen Schule im Fachbereich Sozialpädagogik
– eine explorative Studie*

Laura Frommeyer

Konfliktlösungsstrategien von Lehrkräften in der beruflichen Schule im Fachbereich Sozialpädagogik – eine explorative Studie

Rostocker Schriften der Berufspädagogik – Band 8
Rostocker Papers of Vocational Education – No. 8

Herausgeber
Institute for Vocational Education | Institut für Berufspädagogik (ibp)
Prof. Dr. Franz Kaiser

Universität Rostock
ISBN 978-3-86009-580-5
2026

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005206

Vorwort

Die Rostocker Schriften der Berufspädagogik wenden sich an die Berufsbildungsforschung, die Berufsbildungspolitik und -praxis. Ziel der Schriftenreihe ist es, die wissenschaftliche Arbeit am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock zugänglich zu machen und damit Anstöße zur Weiterentwicklung der Forschung und Praxis zu geben. In diesem Zusammenhang werden Schriften aus Tagungszusammenhängen oder umsetzungsorientierten Projekten aber auch, wie im vorliegenden Fall, lesenswerte Masterarbeiten veröffentlicht.

Die Situation, dass es „... über eine kleine Meinungsverschiedenheit oder eine kleine Unruhe, die im Unterricht auftritt, hinausgeht“ (S.60), ist sicherlich für allen Lehrkräfte bereits begegnet. Diese Konfliktsituationen sind dann durch die Lehrkraft selbst wieder aufzulösen, unabhängig davon, ob sie selbst oder ihr Verhalten Teil des Konflikts sind. In der vorliegenden Masterarbeit in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, die im Rahmen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen an der Universität Rostock entstanden ist, geht Laura Frommeyer den Fragen nach:

- Welches subjektive Verständnis von sozialen Konflikten und deren Ursachen liegt dem strategischen Handeln der Lehrkräfte in dieser Fachrichtung zugrunde?
- Welches Repertoire an reaktiven und präventiven Strategien die Lehrkräfte für ihr tatsächliches oder potenzielles Handeln zur Verfügung steht?
- Mit welchen Kriterien bewerten die Lehrkräfte die Wirksamkeit ihres Handelns und welche Rolle spielen dabei die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung sowie die institutionellen Rahmenbedingungen?

Durch qualitative, leitfadengestützte Interviews mit fünf Lehrkräften im Bereich Sozialpädagogik in Niedersachsen werden deren subjektive Praxis und erlebte Wirklichkeit sichtbar gemacht. So zeigen die Schilderungen, dass es zwar hilfreich ist zwischen Sach-, Interessen-, Beziehungs- und Wertekonflikt zu unterscheiden und damit einen hilfreichen Orientierungsrahmen zu gewinnen. Zugleich wird aber deutlich, dass Konflikte sich nicht wie ein theoretisches Modell verhalten, sondern vielmehr in den Ebenen ineinander übergehen. Es wird sichtbar, dass neben dem Wissen um Ursachen und Ebenen von Konflikten, das insbesondere in dieser beruflichen Fachrichtung bei Lehrkräften ausgeprägt ist, auch die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion von entscheidender Bedeutung ist, um Konflikte zugänglich zu machen und einen fairen Umgang damit zu finden. Denn schließlich kann auch aus dem Gerede von Kolleg:innen Voreingenommenheit und verfälschte Urteilskraft entstehen. Maßgeblich für die Prävention, und das zeigt sich auch bei der Studie von Frommeyer wieder, ist die Gestaltung einer guten Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung.

Die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion findet sich auch in der vorgelegten Schrift, die Limitationen nicht verbirgt, sondern wissenschaftlich redlich darlegt.

Rostock im März 2026....

Dr. Claudia Kalisch & Prof. Dr. Franz Kaiser

Zusammenfassung

Soziale Konflikte gehören zum Alltag von Lehrkräften und sind eine große Herausforderung. Gerade im Bereich der Sozialpädagogik ist dieses Thema besonders relevant: Hier sind Lehrkräfte durch die „doppelte Vermittlungspraxis“ mit ihrem eigenen Verhalten ein direktes Vorbild für professionelles soziales Handeln. Eine „gute“ Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung ist dafür die entscheidende Grundlage. Ziel dieser Arbeit war es deshalb, die persönlichen Konfliktlösungsstrategien dieser Lehrer*ingruppe im Umgang mit Konflikten zu untersuchen. Dabei wurde auch erfragt, woran die Lehrkräfte den Erfolg und Misserfolg ihres Handelns messen. Hierfür wurden fünf qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften einer Berufsschule für Sozialpädagogik in Niedersachsen geführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Lehrkräften wahrgenommene Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung als entscheidendes Fundament für das gesamte Konfliktgeschehen gilt („Fundament-Modell“). Ihr strategisches Handeln folgt einer prozesshaften Logik von Deeskalation vor Klärung („Prozessmodell“), bei dem einem pragmatischen Situationsmanagement zur Sicherung des Unterrichts eine dialogische und kooperative Klärung folgt. Ein zentraler Befund ist, dass die Wirksamkeit einer Strategie nicht an der Wiederherstellung von Ordnung, sondern primär an einem sichtbaren pädagogischen Lerneffekt bei den Schüler*innen und einer gestärkten Beziehungsebene gemessen wird. Die Studie verdeutlicht das Dilemma der Lehrkräfte, das aus der Spannung zwischen diesem hohen pädagogischen Anspruch und den strukturellen Zwängen des Schulalltags erwächst. Die Schlussfolgerung lautet daher, dass gelingendes Konfliktmanagement weniger auf der Anwendung von Techniken beruht, sondern fundamental von der Beziehungs- und Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft abhängt. Trotz der aufgrund der qualitativen Anlage begrenzten Repräsentativität liefert die Arbeit wertvolle Impulse für die Praxis und bietet eine fundierte Grundlage für zukünftige Forschung in diesem spezifischen Feld.

ABSTRACT

Social conflicts are part of everyday life for teachers and pose a major challenge. This issue is particularly relevant in the field of social pedagogy, where teachers are direct role models for professional social behavior due to their „dual mediation practice“. A „good“ teacher-student relationship is the key foundation for this. The aim of this study was therefore to examine the personal conflict resolution strategies of this group of teachers when dealing with conflicts. The teachers were also asked how they measure the success or failure of their actions. To this end, five qualitative, guided interviews were conducted with teachers at a vocational school for social pedagogy in Lower Saxony and evaluated using Mayring's qualitative content analysis.

The results show that the quality of the teacher-student relationship as perceived by the teachers is considered a decisive foundation for the entire conflict process („foundation model“). Their strategic actions follow a process-based logic of „de-escalation before clarification“ („process model“), in which pragmatic situation management to ensure that lessons can continue is followed by dialogic and cooperative clarification. A key finding is that the effectiveness of a strategy is not measured by the restoration of order, but primarily by a visible pedagogical learning effect among the students and a strengthened relationship level. The study highlights the dilemma faced by teachers, which arises from the tension between these high pedagogical standards and the structural constraints of everyday school life. The conclusion is therefore that successful conflict management is less about applying techniques and more about the teacher's ability to build relationships and reflect. Despite its limited representativeness due to its qualitative design, the study provides valuable insights for practice and a solid foundation for future research in this specific field.

INHALTSVERZEICHNIS

I.	EINLEITUNG	1
1.1	METHODISCHES VORGEHEN.....	3
II.	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	5
2.1	THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU KONFLIKTEN IN DER SCHULE	5
2.1.1	BEGRIFFSBESTIMMUNGEN.....	5
2.1.1.1	KONFLIKT.....	6
2.1.1.2	SOZIALER KONFLIKT	7
2.1.1.3	KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN	9
2.1.1.4	AUFFÄLLIGES VERHALTEN.....	11
2.1.2	KONFLIKTURSACHE.....	14
2.1.2.1	KONFLIKTURSACHE SCHÜLER*IN	16
2.1.2.2	KONFLIKTURSACHE LEHRKRAFT	21
2.1.3	KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN VON LEHRKRÄFTEN.....	26
2.1.3.1	PROAKTIV (PRÄVENTION).....	28
2.1.3.2	REAKTIV (INTERVENTION).....	31
2.2	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN ALS SCHNITTSTELLE ZU SOZIALEN KONFLIKTEN	38
2.2.1	URSACHEN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	38
2.2.2	ZUSAMMENHANG VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN UND KONFLIKTEN	40
III.	FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN	41
3.1	HERLEITUNG DES FORSCHUNGSDESIDERATS UND BEGRÜNDUNG DES QUALITATIVEN ANSATZES	42
3.2	SAMPLING: AUSWAHL DER INTERVIEWTEN LEHRKRÄFTE.....	44
3.3	DAS LEITFADENGESTÜTZTE INTERVIEW ALS ERHEBUNGSMETHODE.....	46
3.4	ENTWICKLUNG UND AUFBAU DES INTERVIEWLEITFADENS	48
3.5	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS UND TRANSKRIPTION	50
3.6	DATENAUSWERTUNG: QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	52
IV.	ERGEBNISSE.....	54

4.1	KATEGORIENSYSTEM	54
4.2	DARSTELLUNG UND ERLÄUTERUNG DER ERGEBNISSE	55
4.2.1	1. HAUPTKATEGORIE: SUBJEKTIVE KONFLIKTWAHRNEHMUNG (SKW)	56
4.2.1.1	ART DES KONFLIKTS (AKA).....	57
4.2.1.2	ERSCHEINUNGSFORMEN DES KONFLIKTS (EKF).....	58
4.2.1.3	KONFLIKTDIFFERENZIERUNG UND -ABGRENZUNG (KDA)	59
4.2.1.4	WAHrgENOMMENE KONFLIKTURSACHE (WKU).....	60
4.2.1.5	THEMATISIERUNG VON „AUFFÄLLIGEM VERHALTEN“ (TAV).....	62
4.2.1.6	BEDEUTUNG DER LEHRER*IN-SCHÜLER*IN-BEZIEHUNG (BLS).....	63
4.2.1.7	PERSÖNLICHE HALTUNG UND MOTIVATION (PHM).....	65
4.2.2	2. HAUPTKATEGORIE: REAKTIVE KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN (KLS-R)	67
4.2.2.1	LEHRER*INNENZENTRIERTE INTERVENTION (LZI).....	68
4.2.2.2	KOOPERATIVE INTERVENTIONEN (KOI)	69
4.2.3	3. HAUPTKATEGORIE: SUBJEKTIVE WIRKSAMKEITSBEWERTUNG (SWB).....	70
4.2.3.1	KRITERIEN FÜR EINEN ERFOLGREICHEN KONFLIKTAUSGANG.....	71
4.2.3.2	KRITERIEN FÜR EINEN MISSLUNGENEN KONFLIKTAUSGANG	72
4.2.4	4. HAUPTKATEGORIE: PRÄVENTIVE STRATEGIEN (PRS).....	73
4.2.4.1	REGELBASIERTE PRÄVENTION (PRS-R).....	73
4.2.4.2	PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE PRÄVENTION (PRS-D).....	74
4.2.4.3	BEZIEHUNGSFÖRDERNDE PRÄVENTION (PRS-B).....	74
4.2.5	5. HAUPTKATEGORIE: RAHMENBEDINGUNGEN & UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME (RU)	75
4.2.5.1	RAHMENBEDINGUNGEN ALS KONFLIKTURSACHE	75
4.3	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	77
V.	DISKUSSION UND EINORDNUNG DER ERGEBNISSE.....	78
VI.	LIMITATION UND METHODOLOGISCHE REFLEXION	86
VII.	FAZIT.....	89
VIII.	LITERATURVERZEICHNIS	94
IX.	ONLINEQUELLEN	96

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: CODEBAUM	54
ABBILDUNG 2: DAS FUNDAMENT-MODELL DER KONFLIKTWAHRNEHMUNG	67
ABBILDUNG 3: DER PHASEN-ABLAUF DER KONFLIKTBEARBEITUNG	69
ABBILDUNG 4: DAS PROZESSMODELL DES KONFLIKTHANDELNS	80

I. EINLEITUNG

*„Die Berufsfelder der Lehrerinnen und Lehrer sind in besonderer Weise konfliktträchtig. [...] überall gehören Konflikte zum Berufsalltag, und überall müssen die Lehrer mit und in Konflikten leben.“
(Becker 2006: 7)*

Diese im einleitenden Zitat beschriebene Konfliktträchtigkeit des Lehrberufs zeigt sich im täglichen Schulalltag als ein permanentes Spannungsfeld. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungen, Regeln und Bedürfnissen macht Auseinandersetzungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen unvermeidlich. Solche Konflikte und die Art ihrer Bearbeitung beeinflussen nicht nur den Lernerfolg, sondern auch das soziale Klima in der Klasse und das Wohlbefinden aller Beteiligten maßgeblich (vgl. Hobmair 2019: 108). Die Fähigkeit, diese Situation professionell und pädagogisch zu bewältigen, stellt daher eine zentrale Kompetenz für jede Lehrkraft dar.

Zwar gilt das Prinzip der „doppelten Vermittlungspraxis“ – das Modelllernen am professionellen Handeln der Lehrkraft – auch in anderen beruflichen Fachrichtungen. Jedoch ist hier der Gegenstand des Unterrichts, nämlich die Gestaltung von Beziehungen und die professionelle Bewältigung sozialer Konflikte, mit dem alltäglichen Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer identisch. Ein Konflikt ist somit nicht nur eine Störung des Lernprozesses. Er wird selbst zum Lehrgegenstand. Die Lehrkraft agiert unter ständiger Beobachtung als direktes Vorbild für jene Kernkompetenzen, die ihre Schüler*innen später in ihrem Berufsfeld selbst anwenden müssen (vgl. KMK 2020: 11; Degenkolb 2007: 149). Dieser hohe und stetig präsente pädagogische Anspruch rechtfertigt eine gesonderte Untersuchung der Handlungsstrategien und des Konfliktverständnisses dieser spezifischen Lehrer*innengruppe.

Trotz dieser besonderen Relevanz zeigt eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand, dass die subjektiven Strategien und das konkrete Konflikt Handeln von Lehrkräften in diesem spezifischen Feld bislang kaum untersucht wurden. Zwar existieren zahlreiche Studien zu Konflikten im schulischen Kontext, doch diese sind häufig entweder quantitativ ausgerichtet oder fokussieren auf andere Schulformen wie die Primar- und Sekundarstufe (vgl. Mayr 2006; Wettstein et al. 2016). Die spezifischen Dynamiken und Anforderungen, die sich in der beruflichen Bildung für Sozialpädagogik im Umgang mit jungen Erwachsenen ergeben, bleiben dabei unberücksichtigt. Es fehlt somit an qualitativen Einblicken, die die gelebte Praxis, die Handlungslogiken dieser Lehrer*innengruppe und insbesondere, welche Rolle die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung in ihrem Umgang mit Konflikten spielt, aus ihrer eigenen Perspektive beleuchten. An dieser Leerstelle setzt die vorliegende Arbeit an.

Aus dieser Forschungslücke und dem besonderen pädagogischen Anspruch leiten sich die folgenden zentralen Forschungsfragen ab, die in dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

- Welche Konfliktlösungsstrategien werden von den Lehrkräften der Sozialpädagogik in sozialen Konflikten zwischen Lehrkraft und Schüler*innen beschrieben und wie bewerten sie deren Wirksamkeit?
 - Welches subjektive Verständnis von sozialen Konflikten und deren Ursachen liegt dem strategischen Handeln der Lehrkräfte zugrunde?
 - Welches Repertoire an reaktiven und präventiven Strategien beschreiben die Lehrkräfte für ihr tatsächliches oder potenzielles Handeln?
 - Anhand welcher Kriterien bewerten die Lehrkräfte die Wirksamkeit ihres Handelns und welche Rolle spielen dabei die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung sowie die institutionellen Rahmenbedingungen?

Das übergeordnete Ziel dieser Masterarbeit ist es, durch die Beantwortung dieser Fragen ein tiefgreifendes Verständnis für die Handlungslogiken und das Konfliktverständnis von Lehrkräften im spezifischen Kontext der sozialpädagogischen Ausbildung zu gewinnen. Anstatt auf standardisierte Erhebungen zurückzugreifen, sollen durch qualitative, leitfadengestützte Interviews die subjektive Praxis und die erlebte Wirklichkeit der Lehrkräfte sichtbar gemacht werden. Die Arbeit zielt somit darauf ab, die bestehende Forschungslücke zu schließen und praxisrelevante Erkenntnisse über den professionellen Umgang mit Konflikten in diesem Anspruchsvollen Feld zu generieren.

Um diese Fragen systematisch zu beantworten, gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Zunächst erfolgt in Abschnitt 2.1.1 eine grundlegende Begriffsbestimmung, um ein einheitliches Verständnis der Termini „Konflikt“ (2.1.1.1), „Soziale Konflikte“ (2.1.1.2), „Konfliktlösungsstrategien“ (2.1.1.3) sowie des in diesem Zusammenhang oft relevanten Begriffs „Auffälliges Verhalten“ (2.1.1.4) zu gewährleisten.

Darauf aufbauend widmet sich der Abschnitt 2.1.2 den potenziellen Konfliktursachen. Dabei wird differenziert betrachtet, inwiefern Ursachen für Konflikte sowohl bei den Schüler*innen (2.1.2.1) als auch bei den Lehrer*innen selbst (2.1.2.2) liegen können. Anschließend werden in Abschnitt 2.1.3 die spezifischen Konfliktlösungsstrategien von Lehrkräften thematisiert. Hierbei wird zwischen proaktiven Ansätzen (2.1.3.1) und reaktiven Maßnahmen (2.1.3.2) unterschieden. Dies geschieht, damit das Spektrum möglicher Handlungsoptionen dargelegt wird. Der Theorieteil endet in Kapitel 2.2 durch eine Betrachtung von Unterrichtsstörungen, um deren engen Zusammenhang mit dem Entstehen sozialer Konflikte aufzuzeigen.

Auf dieser theoretischen Grundlage baut der empirische Teil der Arbeit auf. *Kapitel 3* legt das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen der Untersuchung dar. Hier werden der gewählte qualitative Ansatz begründet sowie die einzelnen Schritte – von der Auswahl der Interviewpartner*innen über die Entwicklung des Interviewleitfadens und die Durchführung der Gespräche bis hin zur Methode der qualitativen Inhaltsanalyse – transparent erläutert.

Im *vierten Kapitel* erfolgt die Darstellung der Ergebnisse. Hier werden die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse systematisch entlang der entwickelten Kategorien präsentiert, um die Forschungsfragen detailliert zu beantworten.

An die Ergebnisdarstellung schließt sich in *Kapitel 5* die Diskussion an. In diesem Teil werden die zentralen Befunde in den wissenschaftlichen Kontext eingeordnet, mit den theoretischen Grundlagen der Arbeit verknüpft und kritisch reflektiert.

Das *sechste Kapitel* widmet sich der kritischen Einordnung der Studie. Es werden die methodischen Grenzen der Untersuchung (Limitation) aufgezeigt und der Forschungsprozess selbstkritisch beleuchtet.

Den Abschluss der Arbeit bildet *Kapitel 7*. Hier werden die zentralen Erkenntnisse gebündelt, die Forschungsfragen abschließend beantwortet und auf Basis der Limitation ein Ausblick auf weiterführende Forschung gegeben.

1.1 METHODISCHES VORGEHEN

Das Fundament einer jeden wissenschaftlichen Arbeit bildet eine umfassende und systematische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Forschungsstand. Um die für diese Masterarbeit relevante Literatur systematisch zu identifizieren, zu bewerten und zusammenzuführen, orientiert sich das methodische Vorgehen an den Prinzipien der PRISMA-Methode (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses).

Die PRISMA 2020-Erklärung betont, dass „die Methoden und Ergebnisse systematischer Reviews in ausreichender Detailliertheit berichtet werden sollen, um den Nutzern die Bewertung der Vertrauenswürdigkeit und Anwendbarkeit der Review-Ergebnisse zu ermöglichen“ (Übers. d. Verf. BMJ 2021: n.p.). Dieser strukturierte Ansatz wird gewählt, da er notwendige Transparenz und Nachvollziehbarkeit sicherstellt, um die Qualität und Belastbarkeit der hier genutzten Literatur zu gewährleisten und es anderen zu ermöglichen, „Reviews zu replizieren und zu aktualisieren“ (Übers. d. Verf. BMJ 2021: n.p.). Die Literaturrecherche erfolgt mehrstufig und

umfasst verschiedene Quellen, um eine möglichst breite Abdeckung des Forschungsthemas zu erreichen. Gemäß PRISMA Item 6 („Specify all databases, registers, websites, organisations, reference lists and other sources searched or consulted to identify studies. Specify the date when each source was the last searched or consulted“) (ebd.) wurden folgende Informationsquellen genutzt:

- *Bibliographische Datenbanken*: Es wurden gezielte Suchen im Katalog der Bibliothek der Universität Rostock und in der wissenschaftlichen Datenbank SpringerLink durchgeführt. Die Auswahl dieser primären Suchmedien orientierte sich an der thematischen Ausrichtung dieser Arbeit und dem Zugang zu relevanten Fachpublikationen. Eine detaillierte Auflistung der genutzten Suchmedien, der spezifischen Datenbanken (Quellen) sowie der Anzahl der generellen Suchergebnisse ist in der Tabelle 1 (siehe Kap. 10.1) dokumentiert.

- *Allgemeine Suchmaschinen*: Die Suchmaschine Google wurde für Orientierungssuchen sowie zur Identifizierung von sogenannter „grauer Literatur“ (z.B. Forschungsberichte von Universitäten oder Dissertationen) herangezogen.

- *Schneeballverfahren* (Citation Searching): Gemäß der Empfehlung in PRISMA Item 6, auch Referenzlisten zu prüfen (vgl. ebd.), wurde ein konsequentes Schneeballverfahren angewendet. Das bedeutet, dass die Literaturverzeichnisse bereits identifizierter relevanter Publikationen (sowohl Artikel als auch Bücher) systematisch nach weiteren potenziell wichtigen Quellen durchsucht wurden.

- *Konsultation von KI-Werkzeugen zu Autorenidentifikation*: Als unterstützendes Werkzeug wurde ChatGPT herangezogen. Es ist festzuhalten, dass die KI nicht primär als Suchmedium oder direkte Quelle diente, sondern zur Exploration möglicher relevanter Autor*innennamen sowie Buchnamen innerhalb spezifischer Themengebiete genutzt wurde. Die von der KI vorgeschlagenen Autor*innen wurden anschließend gezielt in den oben genannten Datenbanken und Katalogen gesucht und deren Publikationen auf Relevanz geprüft. Dieser explorative Schritt diente der Erweiterung des Suchhorizonts. Ebenfalls wurde der DeepL-Übersetzer zum Verfassen des Englischen Abstracts genutzt.

Es ist bekannt, dass spezifische Fachdatenbanken wie PEDocs und Suchmaschinen wie ResearchGate oder Google Scholar ebenfalls relevante Quellen enthalten können. Für die vorliegende Arbeit konnte der Bedarf an Primär- und Sekundärliteratur zur Verfassung des nachfolgenden Hauptkapitels „Theoretischer Hintergrund“ jedoch durch die genannten Hauptquellen sowie durch das konsequent angewandte Schneeballverfahren gedeckt werden. Im Zuge dieser Recherche wurde eine thematische Sättigung hinsichtlich der zentralen Konzepte und Theorien erreicht, sodass eine Ausweitung auf weitere Datenbanken als nicht zielführend für den Erkenntnisgewinn dieser spezifischen Arbeit erachtet wurde. Die dargestellte Auswahl an

Quellen und Suchstrategien bildet somit die Grundlage der durchgeführten Recherche. Die teils hohe Anzahl an initialen Suchergebnissen erfordert einen systematischen Auswahlprozess, um die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanteste Literatur zu identifizieren. Dieser Prozess orientierte sich an PRISMA Item 8 („Specify the methods used to decide whether a study met the inclusion criteria of the review [...]“ (ebd.) und den unter PRISMA Item 5 definierten Ein- und Ausschlusskriterien („Specify the inclusion and exclusion criteria for the review [...]“ (ebd.)). Die Argumentation für die Selektion ist hierbei entscheidend und basiert auf einer bewussten und kriteriengeleiteten Filterung. Folgende Schritte wurden bei dem Auswahlprozess durchlaufen: Entfernung von Duplikationen, Screening von Titeln und Abstracts, Anwendung detaillierter Kriterien (direkte Relevanz und wissenschaftliche Fundiertheit). Die Anwendung dieser Kriterien dient dazu, aus der Fülle der potenziellen Literatur diejenigen Werke herauszufiltern, die den größten Erkenntnisgewinn für die vorliegende Arbeit versprechen und eine solide wissenschaftliche Basis schaffen.

II. THEORETISCHER HINTERGRUND

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt das methodische Vorgehen der Literaturrecherche dargelegt wurde, widmet sich das nun folgende Hauptkapitel dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit. Aufbauend auf der systematisch ausgewählten Literatur werden hier die zentralen Konzepte, Theorien und Modelle erläutert, die für das Verständnis der Forschungsfrage und für die Analyse der später zu präsentierenden Interviewergebnisse unerlässlich sind.

2.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU KONFLIKTEN IN DER SCHULE

Um die Forschungsfrage adäquat theoretisch zu fundieren und ein umfassendes Verständnis für die Thematik der sozialen Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler*in(nen) im schulischen Kontext zu entwickeln, dient dieses Kapitel als theoretischer Bezugsrahmen. Durch diese werden die später zu präsentierenden empirischen Ergebnisse der Interviews analysiert und interpretiert.

2.1.1 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Bevor die Kernthemen dieser Arbeit vertieft werden, erfolgt in diesem Kapitel die Bestimmung zentraler Begriffe. Ziel ist es, eine einheitliche und klare Basis für die weiteren Ausführungen zu schaffen.

2.1.1.1 KONFLIKT

Die Auseinandersetzung mit Konflikten (lat. Zusammenstoß(-stöße)) ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen, wie etwa der Psychologie, Soziologie oder Pädagogik, wobei jede Disziplin eigene Perspektiven, Forschungsinteressen und Definitionen entwickelt (vgl. Glasl 2013: 15; Regnet 2001: 7). Aufgrund eben jener Vielfalt ist es nicht überraschend, dass keine universell gültige Definition des Konfliktbegriffs existiert, da je nach Perspektive unterschiedliche Begriffsdefinitionen mit variierenden Schwerpunkten existieren (vgl. Neubauer 2008: 3).

Der Sozialpsychologe Morton Deutsch (vgl. 1976: 18) verortet Konflikte vor allem auf der Ebene des Handelns. Sie treten auf, wenn die beabsichtigten oder ausgeführten Handlungen der Beteiligten nicht miteinander vereinbar sind und sich gegenseitig blockieren.

Einen anderen Schwerpunkt setzt Becker (vgl. 1982: 14), welcher betont, dass Konflikte zwischen Personen häufig dann entstehen, wenn deren Beweggründe oder grundlegende Antriebe im Widerspruch zueinanderstehen.

Im Buch „Soziologie“ von Hobmair (vgl. 2019: 102) wird ergänzend angeführt, dass das Aufeinandertreffen unvereinbarer Motive, Einstellungen oder Interessen eine Grundvoraussetzung für Konflikte darstellt und diese sich in einer Auseinandersetzung äußern. Speziell schreibt Hobmair: *„Konflikt ist damit die Auseinandersetzung zwischen miteinander unvereinbaren Motiven, Einstellungen, Interessen und Handlungen“* (ebd.). Ebenfalls lässt das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Erwartungen einen Konflikt ausbrechen, wenn diese nicht miteinander vereinbar sind (vgl. ebd.).

Regnet unterstreicht indes die Vielfalt der Bedeutungen, die dem Konfliktbegriff zukommen. Dieser kann sich auf innerpsychische Spannungen beziehen, auf Auseinandersetzungen zwischen Gruppen, aber eben auch auf Unstimmigkeiten zwischen Personen hinsichtlich ihres Verhaltens oder ihrer Zielvorstellungen (vgl. Regnet 2001: 7).

Obwohl der Begriff somit breit gefasst werden kann, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der zwischenmenschlichen (interpersonalen) Ebene von Konflikten im schulischen Kontext. Wie Glasl (vgl. 2013: 14 ff.) anmerkt, besteht bei zu vielen Definitionen die Gefahr eines unscharfen „Containerbegriffs“.

Für die vorliegende Arbeit ist daher eine präzisere Begriffsbestimmung notwendig, die insbesondere auf soziale Konflikte im schulischen Umfeld, spezifisch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, anwendbar ist.

2.1.1.2 SOZIALER KONFLIKT

Da nun der Konfliktbegriff näher betrachtet wurde, folgt die Definition des sozialen Konflikts – auch als interpersoneller Konflikt bezeichnet. Hierbei handelt es sich um eine Auseinandersetzung, die sich zwischen verschiedenen Personen, Personengruppen oder sozialen Gebilden abspielt (vgl. Hobmair 2019: 103). Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf einer spezifischen Form des sozialen Konflikts im berufsschulischen Feld: dem Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikt.

Die Voraussetzung für einen sozialen Konflikt ist das Zusammentreffen von Elementen, die nicht miteinander vereinbar sind, wie bereits in der Konfliktdefinition benannt: Motive, Einstellungen, Interessen und Handlungen. Der soziale Konflikt selbst ist somit der Prozess dieser Auseinandersetzung, der aus den genannten Unvereinbarkeiten zwischen den beteiligten Akteur*innen resultiert. Der soziale Konflikt unterscheidet sich von intrapersonellen Konflikten, welche sich innerhalb einer einzelnen Person stattfinden (vgl. ebd.).

Ralf Zoll (1996) bietet eine stärker strukturell orientierte Perspektive auf soziale Konflikte. Er versteht sie nicht nur als „einfache Streitigkeiten“, sondern als gesellschaftliche Tatbestände, die ihre Ursache in den grundlegenden Unterschieden zwischen den beteiligten Personen oder Gruppen haben. Diese Unterschiede sieht er besonders in zwei Bereichen: (1) In den unterschiedlichen Lebenssituationen oder Positionen, die die Parteien in der Gesellschaft innehaben, (2) In ihren verschiedenen oder sogar gegensätzlichen Interessen (vgl. Zoll 1996: 167 zit. n. Meyer 2011: 28).

Der Soziologe Ralf Dahrendorf (vgl. 1961: 203 ff.) wiederum differenziert soziale Konflikte nach ihrer Erscheinungsform. Er unterscheidet zwischen manifesten Konflikten, bei denen die Auseinandersetzung offen und bewusst ausgetragen wird, und latenten Konflikten, bei denen die zugrundeliegende Spannung zwar vorhanden, aber nicht offen zutage treten oder bearbeitet werden. Als dritte Form nennt er den umgeleiteten Konflikt, bei dem die Auseinandersetzung auf einen anderen Bereich oder andere Personen verschoben wird und somit der eigentliche „Konfliktherd“ verdeckt bleibt. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, da sie aufzeigt, dass soziale Konflikte auch unterschwellig oder verdeckt wirken und das soziale Gefüge beeinflussen können, selbst wenn keine offene Konfrontation sichtbar ist.

Eine Klärung des latenten Konflikts wird hier kurz angebracht. Der Zustand des Nicht-Ausgesprochenen, des Unterschwelligeren bei einem latenten Konflikt weist Ähnlichkeiten mit inneren, nicht bewussten Prozessen eines intrapersonellen Konflikts auf. Der entscheidende

Unterschied liegt aber darin, wo diese Spannung oder Unvereinbarkeit angesiedelt ist. Die Unvereinbarkeit im intrapersonellen Konflikt (z.B. zwei widersprüchliche Wünsche) existiert innerhalb einer einzigen Person, während die Unvereinbarkeit im latenten sozialen Konflikt nach Dahrendorf zwischen mindestens zwei sozialen Akteur*innen besteht. Der Konflikt selbst ist bei Dahrendorf sozial, weil seine Ursache und sein potenzielles Austragungsfeld in der Beziehung oder Struktur zwischen Menschen/Gruppen liegt.

Neben der Unterscheidung nach der Erscheinungsform (manifest, latent und umgeleitet) klassifiziert Dahrendorf soziale Konflikte auch nach dem Umfang des sozialen Gebildes, innerhalb dessen sie sich ereignen. Die grundlegende Ebene bilden Konflikte auf der Personen- oder Rollenebene. Hierzu zählt zum einen der interpersonelle Konflikt. Dabei handelt es sich um Auseinandersetzungen, die sich direkt zwischen einzelnen Individuen abspielen. Darunter angesiedelt sind Rollenkonflikte, die entstehen, wenn eine Person widersprüchliche Erwartungen aus verschiedenen Rollen erfüllen muss. Auf der nächsthöheren Stufe stehen Konflikte auf der Gruppenebene. Diese umfassen sowohl Auseinandersetzungen, die innerhalb einer spezifischen Gruppe stattfindet (z.B. Meinungsverschiedenheiten in der Klasse), als auch Konflikte, die zwischen zwei oder mehr unterschiedlichen Gruppen ausgetragen werden (z.B. Rivalitäten zwischen verschiedenen Cliques) (vgl. ebd.: 203 ff.). Für die Zwecke dieser Arbeit und in Erweiterung dieser klassischen Einteilung wird die Gruppenebene präzisiert. Als das auch Konflikte zwischen Individuum und einer Gruppe dieser Ebene zugeordnet werden, wenn die Gruppe als Ganzes agiert oder betroffen ist und somit die Gruppendynamik eine wesentliche Relevanz innehat, wie beispielsweise im Konfliktfall zwischen einer Lehrkraft und einer gesamten Schulklasse. Die dritte Ebene nach Dahrendorf (vgl. ebd.: 203 ff.) beschreibt Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen. Dies sind Unvereinbarkeiten von größerem Umfang, die zwischen Segmenten oder Organisationen der Gesellschaft bestehen (z.B. eine Debatte zwischen Regierungspartei und Opposition). Die umfassendste Ebene bilden schließlich Konflikte zwischen Staaten und Gesellschaften. Hierbei handelt es sich um Auseinandersetzungen, die sich zwischen ganzen Nationen, Staatsgebieten oder Kulturen abspielen (z.B. kann zu Wirtschaftskriegen führen) (vgl. ebd.: 230 ff.).

Die in dieser Arbeit untersuchten Konflikte spielen sich primär auf der ersten Ebene (Personen- und Rollenebene) ab. Potenziell können auch Konflikte der zweiten Ebene (Gruppenebene) relevant werden. Für die Arbeit wird der soziale Konflikt wie folgt verstanden:

Ein Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikt ist eine soziale Auseinandersetzung zwischen mindestens einer Lehrkraft und mindestens einem*r Schüler*in innerhalb des pädagogischen Settings einer Berufsschule für Sozialpädagogik, die von mindestens einer Seite als solche

wahrgenommen wird. Sie basiert auf einer wahrgenommenen Unvereinbarkeit hinsichtlich der Ziele, Erwartungen, Regeln, Werten, Bedürfnissen, Interessen oder Handlungen, die sich auf den Lehr- und Lernprozess, das Verhalten im Unterricht oder die soziale Beziehung zwischen den Akteur*innen beziehen.

Die Auseinandersetzung mit solchen sozialen Konflikten ist im Kontext von Berufsschulen für Sozialpädagogik von besonderer Relevanz. Dies wird durch offizielle Vorgaben untermauert, welche fordern, dass Unterrichtsprozesse im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis gestaltet werden sollen (vgl. KMK 2020: 11). Dieses Konzept basiert auf der Annahme, dass soziales Handeln eine zweifache didaktische Bedeutung besitzt: Es ermöglicht nicht nur die Vermittlung von Informationen über einen Lerngegenstand, sondern auch direkte Erfahrungen mit ihm (vgl. Degenkolb 2007: 149). Demnach fungieren Lehrkräfte durch ihr eigenes Verhalten – insbesondere im Umgang mit Konflikten – als direktes Modell für professionelle Beziehungsgestaltung und Konfliktkompetenz. Die Interaktionen im Unterricht sind somit zugleich alltägliches Schulleben und ein entscheidendes Lernumfeld, welches das Verständnis und die Handlungskompetenz der angehenden Sozialpädagogen*innen für ihre spätere Berufspraxis maßgeblich prägt.

2.1.1.3 KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN

Aufbauend auf der im vorangegangenen Kapitel erfolgten Definition von (sozialen) Konflikten widmet sich dieser Abschnitt zunächst der Klärung des Begriffs „Konfliktlösungsstrategien“. Hierbei wird sich zunächst mit zwei verschiedenen Begriffen befasst: „Konfliktlösung“ und „Strategien“. Zusammenfassend wird eine Definition gebildet, die für diese Arbeit als relevant benannt wird. Damit die Bearbeitung von Konflikten zu konstruktiven und vorteilhaften Ergebnissen führen kann, ist ein gelingender Umgang mit ihnen essenziell (vgl. Hobmair 2019: 109). Es werden dabei zwei zentrale Aspekte unterschieden: Zum einen die Konfliktprävention, die darauf abzielt, dysfunktionale Auseinandersetzungen möglichst zu verhindern. Zum anderen die Konfliktsteuerung, welche das aktive Management, die Durchführung sowie die Herbeiführung von Lösungen bei bereits bestehenden sozialen Konflikten umfasst (vgl. ebd.). Wird sich auf diesen Prozess der Lösungsfindung fokussiert, beschreiben Wehner und Wehner (vgl. 2024: 53) dessen charakteristische Merkmale. Kennzeichnend sei demnach das Bestreben, eine als negativ empfundene Konfliktsituation aktiv in eine positive zu verändern. Dieser Wandel wird wesentlich durch kommunikativen Austausch und Diskussion zwischen dem Beteiligten erreicht. Darüber hinaus ist der Prozess dadurch gekennzeichnet, dass alle involvierten Parteien angeregt werden, kreative Lösungsvorschläge einzubringen, mit dem Ziel, jene Option zu identifizieren und zu realisieren, die für alle Beteiligten den größtmöglichen Nutzen

darstellt (vgl. ebd.). Von der „[...] Art und Weise der Konfliktlösung hängen Not, Elend, Leid, Unglück, Zerstörung, Kummer oder Krieg einerseits und andererseits Wohlergehen, Lebensfreude, Glück, Wohlbefinden oder Frieden ab“ (Hobmair 2019: 108). Es gibt unterschiedliche Ansätze, um auf einen Konflikt zu reagieren (vgl. ebd.). Speziell wird auf relevante Strategien für den Umgang mit den zuvor definierten sozialen Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im Kontext der Berufsschule für Sozialpädagogik in Kapitel 2.1.3 eingegangen, da sich dieses Kapitel zunächst auf die Klärung des grundlegenden Begriffs der Konfliktlösungsstrategie konzentriert.

Schwarz schreibt über (Konflikt-)Lösung folgendes: „Unter Lösung verstehe ich, dass die Gegner einen Modus gefunden haben, in dem der Gegensatz so weit verschwunden ist, so dass die Handlungsfähigkeit von beiden (oder im Extremfall nur von einem) nicht weiter beeinträchtigt wird“ (Schwarz 2014: 281). Schwarz betont in seiner Definition ein funktionales Verständnis von Konfliktlösung. Im Mittelpunkt steht weniger die emotionale Verfassung der beteiligten Akteur*innen oder die vollständige Auflösung aller Differenzen, sondern vielmehr die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit im Hinblick auf das Konfliktthema. Anders ausgedrückt meint dies: Konflikte lähmen oft das Handeln der Beteiligten. Eine Lösung im Sinne von Schwarz liegt dann vor, wenn diese Lähmung aufgehoben ist. Dies wird erreicht, indem die Konfliktparteien („Gegner“) einen „Modus“ finden. Dieser „Modus“ beschreibt die spezifische Art und Weise die es den Parteien ermöglicht, wieder zu agieren. Mit dem Zusatz „(oder im Extremfall nur von einem)“ weist Schwarz explizit darauf hin, dass sein Lösungsbegriff auch dann vorliegen, wenn die Handlungsfähigkeit nur für eine der beiden Seiten wiederhergestellt wird. Das kann beispielsweise der Fall sein, wenn eine Partei sich vollständig durchsetzt oder die andere Partei resigniert und den Konfliktbereich meidet, wodurch die erste Partei ihre Handlungsblockade überwindet.

Um den Begriff der Konfliktlösung vollständig erfassen zu können, ist eine genauere Betrachtung des Wortes „Strategie“ notwendig. Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Griechischen (Übers. Feldherrenkunst) und wurde zunächst primär im militärischen Kontext verwendet (vgl. Schubert / Klein (BpB) 2020: n.p.; Wirtz o.J.). Heute findet der Begriff jedoch umfassende Anwendung in verschiedensten Bereichen. Die Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Schubert / Klein (BpB) 2020: n.p.) versteht unter Strategie die Entwicklung und Umsetzung eines umfassenden Konzepts, das auf ein langfristig angestrebtes Ziel ausgerichtet ist. Damit werden der planvolle Charakter und die Zielorientierung einer Strategie betont. Das Dorsch Lexikon der Psychologie beschreibt Strategie als einen Plan oder Regelwerk, das hilft, Ziele zu erreichen oder Hindernisse auf dem Weg zur Problemlösung zu überwinden (vgl. Wirtz o.J.). Raschke und Tils (vgl. 2013: 127) weisen darauf hin, dass eine wissenschaftliche Definition

von Strategie spezifisch genug sein sollte, um sie von allgemeinem zweckrationalem Handeln abzugrenzen, aber auch offen genug, um die Bandbreite strategischer Praxis zu erfassen. Nach ihrem Verständnis sind Strategien erfolgsorientierte Entwürfe, die auf einer übergreifenden Kalkulation von Zielen, verfügbaren Mitteln und den Umgebungsbedingungen basieren (vgl. ebd.). Im Kontext der Problemlösung, der eine hohe Analogie zur Konfliktlösung aufweist, wird dies noch deutlicher. Das Dorsch Lexikon der Psychologie (vgl. Wirtz o.J.) weist darauf hin, dass ein Forschungsinteresse darin besteht, die von Akteur*innen verwendeten Lösungsstrategien aufzudecken. Solche Strategien dienen dazu, durch gezielte Auswahl von Handlungsoptionen die Distanz zum Ziel – also zur Problemlösung – zu verringern. Entscheidend ist dabei der Hinweis, dass Strategien als „Wissensstrukturen über die Lösung von Problembereichen“ (Schmid 2008, zit. n. Wirtz o.J.) fungieren.

Das Wort „Konfliktlösungsstrategie“ wird für die vorliegende Arbeit nach Abhandlung der analytischen Zerlegung wie folgt definiert: Eine Konfliktlösungsstrategie ist die von einer Lehrkraft, in einer spezifischen Unterrichtssituation, gewählte Vorgehensweise oder das Handlungsmuster in Reaktion auf einen wahrgenommenen sozialen Konflikt mit Schüler*innen. Basierend auf den Wissensstrukturen und Erfahrungen der Lehrkraft bezüglich der Lösung solcher Konflikte, involviert diese Strategie eine (bewusste oder unbewusste), auf Zielen, Mitteln und Rahmenbedingungen beruhende Auswahl von Handlungsoptionen. Ihr Ziel ist es, die durch den Konflikt beeinträchtigte Handlungsfähigkeit der Beteiligten wiederherzustellen, indem der zugrundeliegende Gegensatz reduziert oder ein Modus für den weiteren Umgang gefunden wird, der ein Fortführen der pädagogischen Interaktion ermöglicht.

2.1.1.4 AUFFÄLLIGES VERHALTEN

Ein hervorzuhebender Begriff im Kontext schulischer Interaktion und potenzieller Konflikte ist das „auffällige Verhalten“ von Schüler*innen. Becker (2023: 11) schreibt: *„Wenn das Verhalten von Kindern oder Jugendlichen in der Schule den Erwartungen der dort professionell tätigen Erwachsenen nicht entspricht, wird es als auffällig bezeichnet.“* Becker betont, dass eine Intervention dann notwendig ist, wenn Schüler*innen durch ihr Verhalten ihre eigenen Lern- oder Entwicklungsmöglichkeiten einschränken oder sich selbst bzw. andere gefährden (vgl. ebd.). Meyer (vgl. 2020: 10 f.) verweist auf Mouzakitis (2010), der die Schwierigkeit hervorhebt, eine passende Bezeichnung für alle Formen von Auffälligkeiten zu finden. Gängige Begriffe wie „Schüler/in mit Verhaltensstörung“ seien oft stigmatisierend und würden zudem Phänomene wie besondere Begabungen nicht adäquat erfassen. George S. Mousakitis schlägt alternativ den Begriff „children deserving special care“ vor, um den Fokus auf den Unterstützungsbedarf zu legen (vgl. Mouzakitis 2010: 4030, zit. n. Meyer 2020: 10 f.). Mischker und Stein (vgl. 2018:

52) schreiben, dass obwohl der Begriff „Verhaltensauffällig“ gebräuchlich ist, da er oft als wertneutral wahrgenommen wird, auch grundlegende Kritik an seiner Eignung zu finden sei: Zum einen würden nicht alle Kinder und Jugendlichen mit ernsthaften Schwierigkeiten durch ihr Verhalten auffallen, beispielsweise jene mit eher nach innen gerichteten Problemen wie Ängsten oder Depressionen. Zum anderen hätten nicht alle auffälligen Schüler*innen (wie etwa Hochbegabte) Schwierigkeiten. Des Weiteren sei jeder Mensch gelegentlich auffällig (z.B. bei Müdigkeit), was den Begriff verwässere, und es fehle eine klare Unterscheidung zwischen positiver und negativer Auffälligkeit. Sie schussfolgern daher, dass der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ insgesamt zu allgemein, mehrdeutig und unscharf sei, um als präziser wissenschaftlicher Oberbegriff zu dienen.

Diese von Myschker und Stein beschriebene begriffliche Unschärfe erschwert auch die praktische Beurteilung. So unterstreicht Müller (vgl. 2022: 27 f.) die Schwierigkeit, auffälliges Verhalten zu objektivieren, selbst wenn es sich um konkrete Vorkommnisse wie Beleidigungen oder körperliche Übergriffe handelt. Es sei zu erwähnen, dass Müller sich in seinen Beispielen auf Kinder im Grundschulalter bezieht, dessen grundlegende Prinzipien jedoch auch für das Verständnis von Verhalten Jugendlicher und junger Erwachsener relevant sind. Es gibt keine allgemeingültigen „Rezepte“ für den Umgang damit, da die Bestimmung von Auffälligkeit stark von den angelegten Kriterien und Normen abhängt, welche durchaus variieren und diskutabel sind. Er nennt verschiedene mögliche Bezugsmaßstäbe für die Beurteilung: Der Vergleich mit dem Verhalten der meisten anderen Kinder, die wahrgenommene Belastung für das Kind oder sein Umfeld, oder auch der Vergleich des aktuellen Verhaltens mit dem sonst üblichen Verhalten des Kindes selbst. Darüber hinaus beeinflussen laut Müller auch der Zeitgeist, soziokulturelle Erwartungen der Lehrkräfte, die Herkunft des Kindes, geschlechterspezifische oder altersbezogene Normen sowie fixierte Regeln wie Schulordnungen die Wahrnehmung und Bewertung von Verhalten. Um Beliebigkeit oder Willkür in der Beurteilung zu vermeiden, ist es entscheidend, sich der jeweils angewandten Kriterien bewusst zu sein. Müller (vgl. 2022: 28) empfiehlt daher für die pädagogische Praxis, sich nicht allein vom gezeigten Verhalten und dem eigenen Empfinden leiten zu lassen, sondern sich um ein tieferes Verstehen zu bemühen, das sowohl das subjektive Erleben, das des Kindes wie das eigene, als auch die zugrundeliegende Beurteilungsmaßstäbe reflektiert und diese gegebenenfalls auch überdenkt.

Um auffälliges Verhalten aber tiefgehend zu verstehen, ist es hilfreich, die Funktion von Verhalten generell zu betrachten. Wie Müller (vgl. 2022: 15 – 17) ausführt, ist Verhalten ein konstantes Mittel zur biologischen und psychischen Selbsterhaltung, zur Kommunikation von Vorstellungen, Wünschen und Befindlichkeiten sowie zur Kontaktaufnahme. Menschen entwickeln im Laufe ihres Lebens Verhaltensstrategien, die sich in bestimmten Situationen als

hilfreich oder problematisch erweisen und so zu einem individuellen „Pool“ an Verhaltensweisen führen. Verhalten wird jedoch nicht nur individuell gelernt, sondern auch durch gesellschaftliche Werte und Normen mitbestimmt. Ein zentraler Gedanke bei Müller ist, dass jedes Verhalten, auch das auffälligste, aus der Perspektive des Handelnden subjektiv sinnvoll ist. Es drückt immer ein Verhältnis zu einem Gegenüber oder einer Situation aus. Auch wenn diese Annahme bei selbst- oder fremdschädigendem Verhalten zunächst schwer nachvollziehbar erscheinen mag, ist sie laut Müller essenziell für ein pädagogisches Verstehen und nachhaltiges Handeln. Verhalten kann somit auch als eine Art „Botschaft“ verstanden werden, die jedoch nicht immer klar ist und leicht missverstanden werden kann. Dies kann wiederum zu Konflikten führen. Ahrbeck (vgl. 2017: 78) führt weiter aus, dass sich Kinder und Jugendliche als Person nicht verdeutlichen können, wenn sie diese massiven Verhaltensstörungen ausweisen. Sie versuchen, anderen etwas mitzuteilen, wobei es sich um Gefühle, Bedürfnisse oder Gedanken handeln kann. Trotz dieses Bemühens bleiben sie häufig unverständlich und werden fälschlicherweise als Ausdruck von Störungen oder Aggression wahrgenommen.

Es ist festzuhalten, dass der Begriff „auffälliges Verhalten“ nicht per se negativ besetzt sein muss. Wie bereits durch Mouzakis (2010) angedeutet, kann eine Abweichung von der Norm auch als Beispiel in besonderen Stärken, hoher Kreativität, kritischem Denken oder eben einer Hochbegabung begründet liegen. Die vorherige wissenschaftliche Auseinandersetzung macht jedoch deutlich, dass die praktische Anwendung des Begriffs problematisch ist und er im schulischen Alltag dennoch häufig eine negative Konnotation erfährt. Dies lässt sich aus den zuvor dargestellten Kritikpunkten ableiten. Die von Myschker und Stein (2018) bemängelte Unschärfe und mangelnde Trennung zwischen positiven und negativen Aspekten sowie die von Mouzakis (2010) kritisierte Tendenz zur Stigmatisierung bei verwandten Begriffen legen nahe, dass die Aufmerksamkeit sich in der Praxis oft primär auf Verhaltensweisen richtet, die als störend, unangepasst oder problematisch im Sinne der schulischen Abläufe und Erwartungen wahrgenommen werden. Diese Spannung, zwischen der möglichen positiven oder neutralen Natur einer Auffälligkeit und ihrer oft defizitorientierten Wahrnehmung im Schulkontext, ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, da sie beeinflussen kann, wie Lehrkräfte Verhalten interpretieren und welche Strategien sie im Umgang damit wählen.

Die hier definierte Form des auffälligen Verhaltens steht in einem engen Zusammenhang mit dem zuvor diskutierten Begriff des sozialen Konflikts. Oftmals ist es gerade ein als auffällig wahrgenommenes Verhalten eines Schülers*in – also ein Verhalten, das von den Erwartungen und der Norm der Lehrkraft abweicht –, das den Auslöser für eine wahrgenommene Unvereinbarkeit darstellt. Darüber hinaus kann die Interpretation des auffälligen Verhaltens durch die Lehrkraft den Konflikt maßgeblich prägen. Wird das Verhalten zum Beispiel als Störung

oder Regelverstoß gesehen, kann dies direkt zu einer manifesten Auseinandersetzung (nach Dahrendorf) führen.

2.1.2 KONFLIKTURSACHE

Der Lehrberuf wird als ein besonders konflikträchtiges Feld beschrieben. Laut Becker (vgl. 2006: 7) gehören Konflikte so sehr zum Berufsalltag, dass Lehrkräfte lernen müssen, beständig mit ihnen zu leben und zu arbeiten. Nach Hans-Peter Nolting treffen im schulischen Alltag unterschiedliche Erwartungen aufeinander, was zu einer systembedingten Spannung führt. Er führt aus, dass sich die Absichten der Lehrkräfte nicht immer mit denen der Schüler*innen decken. Selbst lernbegierige Schüler*innen können mit der Art des Unterrichts unzufrieden sein, während andere von vornherein wenig Neigung zeigen, das von ihnen Verlangte zu tun. Da die Teilnahme durch Schulpflicht und vorgegebene Lerninhalte nicht auf Freiwilligkeit beruht, ist der Wunsch, sich diesem aufgezwungenen Programm und der damit verbundenen Langeweile zu entziehen, laut Nolting direkt in der Schulsituation angelegt (vgl. Nolting 2017: 17). Gleichzeitig prägen interpersonale Faktoren – also Einflüsse von Mitschüler*innen und der Lehrkraft – das Geschehen im Klassenzimmer maßgeblich. Beobachtungen bestätigen immer wieder, dass störende Verhalten wie Unruhe oft ansteckend wirkt und sich leicht von Einzelnen auf die Gruppe überträgt (vgl. ebd.: 19). Um die vielfältigen Ursachen von Konflikten im schulischen Kontext besser zu strukturieren und zu verstehen, wird oft auf die Konflikttypologie nach Moore (1986) zurückgegriffen. Eine darauf aufbauende Differenzierung, die sich für die Analyse als nützlich erweist, findet sich bei Astner (vgl. 2009: 48 f.), die in Anlehnung an Faller (1998) und Schunk (2005) verschiedene Konfliktarten nach ihren primären Auslösern unterscheidet:

- „Sachverhaltskonflikte“ entstehen meist durch fehlerhafte oder unterschiedliche Informationen sowie differente Interpretationen von Fakten (vgl. ebd.). Ein Beispiel kann sein, dass ein*e Schüler*in fachliches Feedback der Lehrkraft als persönlichen Angriff missinterpretiert.
- „Interessenkonflikte“ gründen auf konkurrierenden Bedürfnissen oder Zielen, seien sie real oder nur vermutet. Sie haben einen großen Anteil am Konfliktpotenzial in der Schule, etwa wenn viele Schüler*innen gleichzeitig dasselbe, nur begrenzt verfügbare Spielgerät nutzen möchten (vgl. ebd.). Zum Beispiel mehrere Schüler*innen benötigen gleichzeitig intensive individuelle Beratung durch die Lehrkraft vor einer Prüfung, deren Zeit aber begrenzt ist.
- „Beziehungskonflikte“ haben ihre Wurzeln oft in gestörten zwischenmenschlichen Dynamiken, wie wiederholten negativen Erfahrungen, intensiven Emotionen, Kommunikationsproblemen oder auch Stereotypen und Fehlwahrnehmungen (vgl. ebd.). Beispielhaft übergeht eine

Lehrkraft Wortmeldungen eine*s Schülers*in wiederholt aufgrund früherer Spannungen oder negativer Vorerfahrungen.

- „Wertekonflikte“ basieren auf unterschiedlichen Grundüberzeugungen, sei es bei der Bewertung von Ideen oder Verhalten, bei fundamentalen Zielen oder bei verschiedenen Lebensformen, Glaubenssätzen und Ideologien (vgl. ebd.). Als Beispiel vertreten Lehrkraft und Schüler*in aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Grundüberzeugungen gegensätzliche Ansichten zum Umgang mit Regelverstößen bei Kindern.

- „Strukturkonflikte“ werden durch Rahmenbedingungen und etablierte Muster verursacht. Dazu zählen destruktive Interaktionsformen, ungleiche Macht- oder Ressourcenverteilung, Faktoren, die Zusammenarbeit behindert, oder auch Zeitdruck (vgl. ebd.). Das kann zum Beispiel wiederkehrender Streit über die als unfair empfundene Benotung von Gruppenarbeiten aufgrund der vorgegebenen Bewertungsstruktur sein.

Thomas Gordon (vgl. 2012: 215) schreibt von dem Konzept „Sieg“ oder „Niederlage“. Er postuliert, dass Lehrkräfte der Meinung sind, nur zwei Möglichkeiten zu haben: „Strenge oder Nachgiebigkeit; Härte oder Milde; Autorität oder Antiautorität“ (ebd.). Von den Lehrkräften werden die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung als Machtkampf gewertet, infolge dessen die Schüler*innen ihre Lehrkräfte als „Feinde“ betrachten und sich dieser widersetzt werden muss (vgl. ebd.). Dieses Denken in Machtkategorien ist eine gute Ergänzung zu den von Astner beschriebenen Strukturkonflikten, die ebenfalls auf ungleicher Macht beruhen. Gordon selbst stellt diesem problematischen Denken später ein Lösungsmodell gegenüber – das „niederlagelose Methode“ (siehe Kap. 2.1.3.2) – bei der es sich um gemeinsame Lösungen statt um den Sieg handelt. Das Wissen über diese unterschiedlichen Ebenen von Konfliktursachen, von den strukturellen bis zu den persönlichen Haltungen bildet eine wichtige Grundlage.

Um die spezifischen Auslöser im direkten Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikt detaillierter zu untersuchen, beleuchten die folgenden Unterkapitel potenzielle Konfliktursachen, die schwerpunktmäßig von Seiten der Schüler*innen (Kapitel 2.1.3.1) und von Seiten der Lehrkräfte (Kapitel 2.1.3.2) ausgehen können. Für eine detaillierte und strukturierte Unterstützung der spezifischen Auslöser im direkten Lehrer*in-Schüler*in-Konflikt wird in den folgenden Kapiteln die Systematik von Becker (2006) als grundlegender Rahmen herangezogen. Seine umfassende Darstellung der jeweiligen Ursachen auf Schüler*innen- und Lehrkräfteseite wird dabei durch Erkenntnisse und Perspektiven weiterer einschlägiger Autor*innen ergänzt und kontextualisiert.

2.1.2.1 KONFLIKTURSACHE SCHÜLER*IN

Nachdem im vorangegangenen Teil 2.1.2 Konfliktursachen im schulischen Kontext allgemein veranschaulicht wurden, richtet sich der Fokus nun spezifisch auf jene Ursachen und Faktoren, die schwerpunktmäßig von Seiten der Schüler*innen ausgehen und zur Entstehung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikten beitragen können. Zwar entstehen Konflikte im Schulalltag meist in einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren, dennoch hilft die Betrachtung der Schüler*innen Perspektive, spezifische Auslöser und Dynamiken von Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikten besser zu verstehen. Wesentlich ist hierbei, dass auch Ursachen, die sich zunächst als Konflikte innerhalb der Schüler*innenschaft äußern (z.B. Mobbing) für Lehrer*innen-Schüler*innen-Konflikte relevant sind. Solche Situationen erfordern häufig Interventionen der Lehrkraft, die ihrerseits zu direkten Auseinandersetzungen mit den betreffenden Schüler*innen führen können.

Die folgende Darstellung orientiert sich maßgeblich an der Systematik von Becker (2006), wobei aufgrund des Umfangs dieser Arbeit eine Auswahl der von ihm genannten Ursachenfelder getroffen und auf die für die vorliegende Untersuchung als besonders relevant erachteten Aspekte fokussiert wird. Ein erster wichtiger Bereich betrifft komplexe Ursachenbündel auf Schüler*innenseite, die in der zuvor diskutierten Form als „auffälliges Verhalten“ (Kap. 2.1.1.4) in Erscheinung treten können. Becker (vgl. 2006: 132 – 143) fasst diese unter dem kritisch zu hinterfragendem Begriff „**Problemschüler**“ zusammen. Grundsätzlich betont Becker die Multikausalität von Konflikten: Selten ist nur ein Faktor verantwortlich (vgl. ebd.: 137f). Aus seiner Analyse lassen sich zentrale Ursachenfelder ableiten, die Konflikte begünstigen können: der sozioökonomische und familiäre Hintergrund, der Lern- und Leistungsbereich, spezifisches Verhalten und Interaktionsmuster sowie Entwicklungsphasen wie die Pubertät (vgl. ebd.: 138-141). Diese von Becker genannten Felder spiegeln sich in allgemeineren soziologischen Erklärungsansätzen für soziale Konflikte wider, wie sich Hobmair (2019: 106) darstellt. Die von Hobmair erwähnte theoretische Analyse des abweichenden Verhaltens nach Talcott Parsons (zit. n. Hobmair 2019: 106 f.), die Konflikte als Ergebnis von Diskrepanzen zwischen persönlichen Motiven und sozialen Wert- und Normvorstellungen sieht, liefert eine Erklärungsebene für konfliktauslösendes Verhalten und Interaktionsmuster von Schüler*innen. Wenn Schüler*innen aufgrund ihrer Sozialisation oder aktuellen Lebenssituation schulische Normen nicht internalisiert haben oder deren Sinn nicht erkennen, kann dies zu abweichendem Verhalten führen, das als Unvereinbarkeit mit den Erwartungen der Lehrkraft wahrgenommen wird und Interventionen erfordert, was wiederum soziale Konflikte begünstigt (vgl. Arbeitsdefinition Kap. 2.1.1.2).

Ein weiterer wichtiger Bereich von Konfliktursachen, die von Schüler*innenseite ausgehen können, sind **Provokationen und Regelüberschreitungen**, wie sie Becker (vgl. 2006: 144-149) ausführlich darstellt. Laut Becker (vgl. ebd.: 144) provozieren Schüler*innen Lehrkräfte oft mit dem Ziel, eine Reaktion hervorzurufen, die Lehrperson herauszufordern, Grenzen auszutesten oder auch schlicht den Unterricht aufzulockern. Er beschreibt dabei verschiedene Formen, von gezielten Aktionen über das Nichtbefolgen von Anweisungen bis hin zur Missachtung etablierter Regeln (vgl. ebd.: 144-147). Das von Becker hervorgehobenen Herausfordern der Lehrkraft und das Austesten von Grenzen lässt sich gut im Kontext von Machtdynamiken verstehen, wie sie Ralf Dahrendorf analysiert hat (vgl. Kap. 2.1.1.2, basierend auf Dahrendorf 1961). Dahrendorf betrachtet den „Gegensatz zwischen Herrschenden und Beherrschten“ als eine fundamentale Quelle sozialer Konflikte. Wird dies auf das schulische Umfeld übertragen, in dem Lehrkräfte in der Regel naturgemäß eine Autoritätsrolle einnehmen, können Provokationen und Regelverstöße als Ausdruck dieses Spannungsverhältnisses gedeutet werden. Aus dieser Perspektive versuchen Schüler*innen als die „Beherrschten“ möglicherweise, die bestehende Ordnung zu hinterfragen oder die Reichweite der Autoritätsperson zu erkunden. Dieser Blickwinkel ergänzt andere Erklärungsansätze, indem er die Bedeutung von Machtstrukturen für das Entstehen von Konflikten durch Provokationen betont. Unabhängig von den genauen Beweggründen stellen solche Verhaltensweisen eine klare Unvereinbarkeit mit den geltenden Regeln und der Rolle der Lehrkraft dar. Sie stören den Unterricht und erfordern eine Reaktion, wodurch die Entstehung eines sozialen Konflikts oft unausweichlich wird.

Als weiteres Konfliktfeld auf Schüler*innenseite benennt Becker (vgl. ebd.: 151-155) **Gewalt gegen Lehrkräfte**, die er als bewusste oder unbewusste, verletzende Angriffe versteht. Zur Erklärung solcher Gewalthandlungen nennt Becker verschiedene Ursachen wie Frustration, Modelllernen, positive Lernerfahrungen mit Gewalt sowie Triebhaftigkeit bzw. mangelnde Impulskontrolle (vgl. ebd.: 154). Diese von Becker angeführten Ursachen lassen sich durch anerkannte Aggressionstheorien weiter fundieren und differenzieren, wie sie beispielsweise Singer (vgl. 1996: 102) darstellt. So wird Beckers Punkt der „Frustration“ durch die Frustrations-Aggressions-Theorie (vgl. Dollard / Miller, zit. n. Singer 1996: 102) gestützt, welche besagt, dass Aggression eine direkte Folge von Frustration - also der Behinderung zielgerichteten Handelns - ist. Beckers „Modelllernen“ findet seine Entsprechung in der Lerntheorie nach Bandura (zit. n. Singer 1996: 102), die postuliert, dass aggressives Verhalten durch Beobachtung und Nachahmung von Modellen erlernt wird. Die von Becker genannte „Triebhaftigkeit“ kann mit der Triebtheorie in Verbindung gebracht werden, die von einem angeborenen Aggressionstrieb ausgeht (vgl. Freud, Adler, Lorenz, zit. n. Singer 1996: 102). Solche Gewalthandlungen stellen eine massive Unvereinbarkeit mit der physischen/psychischen Integrität der Lehrkraft und

grundlegende sozialen wie schulischen Normen dar. Der Akt selbst ist eine gravierende Form der Auseinandersetzung, die zwangsläufig als sozialer Konflikt wahrgenommen wird und weitreichende Folgen hat.

Ein weiteres Konfliktfeld auf Schüler*innenseite sind nach Becker (vgl. 2006: 169-172) **Sachbeschädigungen und Vandalismus**, verstanden als bewusste oder willkürliche Zerstörung von Eigentum. Dies stellt oft eine indirekte Form der Aggression oder des Protests dar. Becker (vgl. ebd.: 171 f.) nennt als Ursachen hierfür unter anderem Frustration, Langeweile, Provokation oder die „Lust auf Grenzüberschreitung/Zerstörung“. Die von Becker beschriebenen „Lust auf Zerstörung“ lässt sich möglicherweise mit allgemeineren anthropologischen oder soziologischen Annahmen über die menschliche Natur in Verbindung bringen, wie sie Hobmair (vgl. 2019: 106) unter Verweis auf Thomas Hobbes oder Georg Simmel andeutet, die von einwohnenden „destruktiven Antriebskräften“ oder einer „konfliktträchtigen Natur des Menschen“ sprechen. Auch wenn solche verallgemeinernden Aussagen mit Vorsicht zu betrachten sind, können sie als ein möglicher Resonanzboden für die von Becker genannten spezifischen Motive dienen. Des Weiteren kann Vandalismus im Sinne der von Parsons beschriebenen Diskrepanz zwischen persönlichen Motiven und gesellschaftlichen Normen als eine Form abweichenden Verhaltens interpretiert werden, das aus einer mangelnden Akzeptanz oder Verinnerlichung der Norm des Respekts vor fremden Eigentum resultiert (vgl. zit. n. Hobmair 2019: 106 f.). Auch hier führt die Notwendigkeit der Lehrkraft, als Verantwortliche zu intervenieren, zu Auseinandersetzungen über Verantwortung und Konsequenzen. Ein weiteres Konfliktfeld, das Becker (vgl. ebd.: 174-177) beschreibt und das von Schüler*innenseite ausgeht, betrifft den Umgang mit fremdem Eigentum, also Diebstahl durch Schüler*innen von Mitschüler*innen, Lehrkräften oder der Schule selbst. Er betont, dass Respekt vor fremdem Eigentum erlernt werden muss und nennt als Ursachen unter anderem Entwicklungs- und Erziehungsdefizite, materielle Bedürfnisse und Konsumdruck oder auch soziale Motive wie Rache (vgl. ebd.: 177). Die genannten „Entwicklungs- und Erziehungsdefizite“ korrespondieren mit der von Parsons angenommenen „mangelnden Integration und unzureichenden Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen“ (vgl. zit. n. Hobmair 2019: 107). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass wenn die Norm des Eigentums nicht verinnerlicht wurde, die Wahrscheinlichkeit für Diebstähle steigt. Auch die von Hobmair allgemein als Konfliktursache genannten „ungleiche Verteilung oder die Knappheit von Gütern oder Rechten“ können Beckers Punkt der „materiellen Bedürfnisse und Konsumdruck“ als Motiv für Diebstahl untermauern (vgl. ebd.: 106). Ein sozialer Konflikt mit der Lehrkraft entsteht hierbei häufig dann, wenn diese den Diebstahl aufklären muss, was die Beziehung belastet und als Interessenskonflikt wahrgenommen werden kann. Ein solcher liegt nach Hobmair (vgl. ebd.: 104) beispielsweise vor, wenn unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen.

Ein weiteres bedeutsames Konfliktfeld ist die **Schulangst**. Becker (vgl. ebd.: 185-192) beschreibt Angst als ein unangenehmes Gefühl, das von leichter Beklemmung bis zu Panik reichen kann und oft mit körperlichen Symptomen einhergeht. Schulangst kann die Konzentration stören und zu Lernhemmungen oder Blockaden führen (vgl. ebd.: 185). Becker räumt ein, dass Angst nicht per se negativ ist. Sie kann eine Schutzfunktion haben oder sogar eine notwendige Begleiterscheinung anspruchsvoller Lernprozesse sein (Wechsel von Anspannung und Entspannung). Problematisch wird es jedoch, wenn das Angstniveau zu hoch wird und zur Flucht oder Vermeidung führt (vgl. ebd.: 185 ff.). Ursachen für Schulangst können sein: Leistungs- und Versagensängste, Angst vor spezifischen Aufgaben oder Fächern, Angst vor Personen, Soziale Ängste (negativer Leistungsvergleich in Klasse), Zukunfts- und Existenzängste oder Individuelle Faktoren (z.B. Angst vor globalen Problemen oder individuelle Traumata) (vgl. ebd.: 191 f.). Eine besonders gravierende und spezifische Ursache für die Entstehung von Schulangst stellt das Erleben von Mobbing dar. So führt Ingo Heimsoth unter Verweis auf Schäfer (1996) und Knochenfelder / Ladd (1998) aus, dass Schulangst zu den direkten und kurzfristigen Folgen für Mobbingopfer zählt (vgl. Heimsoth 2010: 42). Die durch Mobbing verursachte Angst kann sich in vielfältiger Weise äußern und zu erheblichen Leidensdruck bei den betroffenen Schüler*innen führen. Walter und Döpfner (vgl. 2024: 1025, 1028) weisen darauf hin, dass Schulvermeidung ein häufiges Problem darstellt. Die durch Mobbing induzierte Angst kann somit zur Schulvermeidung (Absentismus) führen und steht in direktem Zusammenhang mit Beckers Beschreibung der Auswirkungen von Schulangst. Wenn solche Ängste dazu führen, dass Schüler*innen den Unterricht meiden oder im Unterricht blockiert sind, kollidiert dies deutlich mit den Erwartungen der Schule bezüglich Anwesenheit und Leistung. Die notwendigen Interventionen der Lehrkraft, um diese wahrgenommene Unvereinbarkeit zu adressieren, können von dem oder der betroffenen Schüler*in als zusätzlicher Druck oder mangelndes Verständnis empfunden werden und somit selbst zur Entstehung oder Eskalation eines sozialen Konflikts beitragen.

Ein weiteres zentrales Konfliktfeld stellt das **Schulversagen** dar. Becker (vgl. 2006: 194-199) definiert dies als das Nichterreichen des angestrebten oder möglichen Schulziels und betont die gravierenden gesellschaftlichen Folgen für Betroffenen (vgl. ebd.: 194f). Die Ursachen sind laut Becker (vgl. ebd.: 197-199) komplex und umfassen individuelle, soziale und schulstrukturelle Faktoren; auch das Erleben von Mobbing kann, wie Heimsoth (vgl. 2010: 42) darlegt, durch Leistungsabfall maßgeblich dazu beitragen. Soziale Konflikte mit Lehrkräften entstehen im Kontext von Schulversagen häufig dann, wenn Schüler*innen darauf mit Verhalten reagieren, das als unvereinbar mit schulischen Regeln oder dem Lernklima empfunden wird (z.B. Unterrichtsstörungen, Absentismus). Das Erleben von Schulversagen kann dabei, im Sinne

der von Glasl (vgl. 2011: 132) beschriebenen seelischen Faktoren, die „Perzeptionen“ (z.B. Selbstwahrnehmung als Versager), „Gefühle“ (z.B. Frustration, Scham) und „Willensfaktoren“ (z.B. Resignation) der Schüler*innen negativ beeinflussen und so zu dem problematischen äußeren Verhalten beitragen.

Ein weiteres Konfliktpotenzial entsteht durch die **Außenseiterproblematik**. Becker (vgl. ebd.: 223-228) beschreibt Außenseiter als Schüler*innen, die sich entweder bewusst von der Gruppe abgrenzen oder von Mitschüler*innen ausgegrenzt werden, weil sie als „anders“ wahrgenommen werden. Dieses „Anderssein“ kann auf verschiedensten Merkmalen beruhen (Leistung, Aussehen etc.). Die Ursachen für Konflikte im Zusammenhang mit Außenseitern liegen laut Becker vor allem im sozioemotionalen Bereich. Weicht ein Individuum stark von der Gruppennorm ab, kann dies zu seiner Stigmatisierung führen. Diese Ausgrenzungsdynamiken können durch die von Hobmair (vgl. 2019: 106) genannten unterschiedlichen „Einstellungen“ oder „Meinungen“ innerhalb einer Gruppe untermauert werden. Insbesondere das Erleben von Mobbing, wie Heimsoth (vgl. 2010: 42) darlegt, führt häufig zu starker Isolation und etabliert eine Außenseiterposition. Die Außenseiterproblematik wird zum sozialen Konflikt für bzw. mit der Lehrkraft, wenn das Verhalten (des Außenseiters) eine Unvereinbarkeit mit einem geordneten Unterricht oder respektvollen Miteinander darstellt und den Lehr-Lern-Prozess stört.

Ein weiteres Konfliktfeld, das von Schüler*innenseite ausgehen kann, betrifft laut Becker (vgl. 2006: 234-238) **sexuelle Probleme bzw. sexualisiertes Verhalten** im schulischen Kontext. Ursachen hierfür sind nach Becker (vgl. ebd.: 237) u.a. sexuelle Neugier, mediale Einflüsse, Provokation oder Sozialisationsdefizite. Die von Becker genannten „Sozialisationsdefizite“ und „problematischen Einstellungen“ lassen sich mit der von Parsons (vgl. zit. n. Hobmair 2019: 107) beschriebenen „mangelnden Integration und unzureichenden Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen“ in Verbindung bringen. Es ist plausibel anzunehmen, dass eine unzureichende Verinnerlichung gesellschaftlich oder schulisch anerkannter Normen bezüglich sexuellen Verhaltens und des Respekts vor persönlichen Grenzen zu Verhaltensweisen führen kann, die als übergriffig oder unangemessen empfunden werden. Ein sozialer Konflikt mit der Lehrkraft entsteht dann, wenn das Verhalten eine Unvereinbarkeit mit schulischen Normen oder den persönlichen Grenzen der Lehrkraft darstellt und ein Einschreiten zur Regeldurchsetzung oder zum Schutz anderer erforderlich wird.

Schließlich benennt Becker (vgl. ebd.: 240-247) die **Drogenproblematik** als weiteres Konfliktfeld. Er bezieht dies auf legale Drogen (Nikotin, Alkohol) und illegale Rauschmittel (v.a. Cannabis), deren Konsum zu Suchtverhalten führen kann. Becker merkt an, dass dies für Lehrkräfte oft schwer zu erkennen ist, da der Konsum meist außerhalb der Schule stattfindet, das

Thema aber dennoch in den schulischen Alltag hineinwirken kann (vgl. ebd.: 240 f.). Die Ursachen für Drogenkonsum bei Schüler*innen sind: Gesellschaftliche Verfügbarkeit und Akzeptanz, Neugier und Ausprobieren, Gruppendruck und Zugehörigkeit, Persönliche Probleme und Bewältigungsstrategien, Provokation/Regelbruch oder Langeweile/Suche nach Anregung (vgl. ebd.: 246). Die von Becker genannten Ursachen wie „persönliche Probleme und Bewältigungsstrategien“ oder der Wunsch nach „Zugehörigkeit“ lassen sich im Kontext der von Parsons (vgl. zit. n. Hobmair 2019: 107) beschriebenen „mangelnden Integration und unzureichenden Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen“ betrachten. Wenn beispielsweise die Norm eines gesunden Umgangs mit Problemen oder die Ablehnung von Drogenkonsum nicht verinnerlicht wurde, oder wenn die persönlichen Motive (wie der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit) im Widerspruch zu den schulischen und gesellschaftlichen Normen stehen, kann dies zu Drogenkonsum als einer Form abweichenden Verhaltens führen. Das Erleben solcher „persönlicher Probleme“ kann auch, im Sinne von Glasls (vgl. 2011: 132) seelischen Faktoren, die „Gefühle“ oder „Willensfaktoren“ der Schüler*innen so beeinflussen, dass Drogenkonsum als vermeintlicher Ausweg erscheint. Die Entstehung eines sozialen Konflikts mit der Lehrkraft wird häufig dann begünstigt, wenn der Konsum von Drogen oder dessen Auswirkungen im schulischen Kontext sichtbar werden, was eine klare Unvereinbarkeit mit Schulregeln, Gesetzen oder dem Erziehungs- und Fürsorgeauftrag darstellt und Interventionen erfordert, die auf Widerstand stoßen können.

Die Ursachen für Lehrer*in-Schüler*in-Konflikte, die primär auf Seiten der Schüler*innen liegen sind äußerst vielfältig und komplex. Von individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsphasen über spezifische Verhaltensweisen wie Provokation und Gewalt bis hin zu komplexen Problemlagen wie Schulangst oder Drogenkonsum wird ersichtlich, dass die Ursachen selten monokausal sind. Vielmehr resultieren sie oft aus einem komplexen Zusammenspiel persönlicher, sozialer und situativer Faktoren. Es sei zu beachten, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte auf diese Verhaltensweisen reagieren, sowie die schulischen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für die tatsächliche Entstehung und den Verlauf von Lehrer*inn-Schüler*innen-Konflikten spielen.

2.1.2.2 KONFLIKTURSACHE LEHRKRAFT

Nachdem im vorherigen Kapitel potenzielle Konfliktursachen auf Seiten der Schüler*innen betrachtet wurden, richtet sich der Fokus nun auf die Rolle der Lehrkraft im Konfliktgeschehen. Da Konflikte immer mindestens zwei Beteiligte beinhalten, ist eine vollständige Analyse ohne die Betrachtung möglicher Beiträge von Lehrkräften unvollständig. Die nun folgenden Ausführungen zu lehrerseitigen Konfliktursachen orientieren sich in ihrer grundlegenden Struktur und

Benennung der Ursachenfelder an der umfassenden Systematik von Becker (2006). Diese wird jedoch, um einzelne Aspekte zu vertiefen, durch Perspektiven und Erkenntnisse relevanter Auto*innen ergänzt. Die Auseinandersetzung mit diesen Faktoren ist nicht als Pauschalkritik zu verstehen, sondern dient dem Ziel, die Komplexität von Lehrer*in-Schüler*in-Konflikten besser zu erfassen und Ansatzpunkte für professionelles Handeln aufzuzeigen.

Eine erste Gruppe von Konfliktursachen, die Becker identifiziert, bezieht sich auf Aspekte der **Berufsauffassung und grundlegende Eigenschaften** von Lehrkräften. Hierzu zählt zunächst (1) *eine fragwürdige Berufsauffassung*. Diese äußert sich beispielsweise in offenem Desinteresse am Unterrichten, mangelnder Vorbereitung oder ineffektiver Unterrichtsgestaltung. Solche Verhaltensweisen führen laut Becker zu Konflikten, da professionelles und engagiertes Handeln von Lehrkräften erwartet wird (vgl. ebd.). Die Problematik einer nur oberflächlich vorhandenen oder unzureichend praktizierten professionellen Haltung kritisiert auch Klaus Döring (vgl. 1990: 12). Er betont, dass rein theoretische Prinzipien oder bloße Idealvorstellungen nicht genügen, sondern Schüler*innen eine engagierte und gut vorbereitete Lehrperson sowie eine anregende Lernumgebung erwarten. Zeigt eine Lehrkraft die von Becker genannten Verhaltensweisen, wird die professionelle Berufsauffassung nicht handlungswirksam, was die Erwartungen der Schüler*innen enttäuscht und Konflikte hervorruft. Dies deckt sich mit der Forderung von Oser (vgl. zit. n. Zutavern 2021: 16), dass Lehrkräfte die Lernenden stets „im Blick haben“ und fürsorglich handeln müssen – ein Anspruch, dem eine desinteressierte oder nachlässige Haltung entgegensteht. Eng damit verbunden ist laut Becker (vgl. 2006: 319, 321 f.) (2) *ein mangelndes Durchsetzungsvermögen*. Konflikte entstehen hier massiv, wenn Lehrkräften die Fähigkeit oder der Mut fehlt, notwendige Autorität auszuüben, Regeln konsequent durchzusetzen und Grenzen zu setzen, was Becker auf fehlende „Ichstärke“ oder persönliche Krisen zurückführt. Klassen, in denen Chaos herrscht oder Schüler*innen Lehrkräfte gezielt provozieren, können die Folge sein. Eine letzte Ursachenkategorie in diesem Bereich sind (3) *fragwürdige Eigenschaften* von Lehrkräften. Becker (vgl. ebd.: 322) nennt hier beispielhaft Humorlosigkeit, Rigidität (Starrheit in der Einstellung), Rechthaberei, Uneinsichtigkeit oder Mistrauen. Solche Persönlichkeitsmerkmale können das Lernklima nachhaltig negativ prägen und häufige Konfliktquellen darstellen, da sie oft als Ausdruck einer ständigen Abwehrhaltung interpretiert werden (vgl. ebd.: 324). Die Bedeutung positiver Werthaltungen und einer reflektierten Persönlichkeit für professionelles Lehrerhandeln wird auch bei Baumert und Kunter (vgl. zit. n. Zutavern 2021: 16) als zentraler Bestandteil professioneller Kompetenz hervorgehoben. Eine unreflektierte oder problematische Ausprägung solcher Eigenschaften wie von Becker beschrieben, steht dem entgegen und kann die Entstehung von Konflikten begünstigen.

Eine zweite wesentliche Gruppe von Konfliktursachen auf Seiten der Lehrkraft betrifft **mangelnde Kompetenzen** in verschiedenen zentralen Bereichen des Lehrerberufs. Becker (vgl. ebd.: 332 f.) führt zunächst die (1) *mangelnde Fachkompetenz* an. Obwohl er diese für eher selten hält, kann sie doch auftreten, etwa wenn Lehrkräfte fachliche Fragen nicht beantworten können, falsche Informationen vermitteln oder sich nur unzureichend auf neue Anforderungen einstellen. Dieses Defizit steht im klaren Gegensatz zu den Anforderungen an professionelle Lehrkräfte, wie sie etwa Girmes (vgl. 2006: 14) formuliert. Laut Girmes sollten Lehrkräfte über eine „fachliche und fachdidaktische Kompetenz“ verfügen, die es ihnen ermöglicht, ihre „Weltzugänge und Verständnisse offenlegen und fachlich, didaktisch und methodisch angemessen in einen kommunikativen Austausch mit Lernenden einzubringen“ (ebd.). Ein Mangel an dieser Fähigkeit, wie von Becker beschrieben, untergräbt die Basis für einen solchen konstruktiven Austausch und kann somit Konflikte verursachen. Weitaus häufiger scheint laut Becker (vgl. 2006: 335 ff.) die (2) *mangelnde Methodenkompetenz* zu sein, die sich in starrem Frontalunterricht, Methodenmonotonie oder dem Ignorieren des Schüler*innenniveaus äußern und Langeweile sowie Widerspruch provozieren kann. Grimes (2006: 15) betont demgegenüber die Notwendigkeit „*methodische[r] Kompetenzen* zur Veranlassung und klugen Begleitung von Arbeits- und Lernprozessen“. Ein Fehlen dieser von Girmes postulierten methodischen Kompetenz, wie es Becker beschreibt, führt somit zu einem Unterrichtsangebot, das den Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht wird und kann die von Becker genannten negativen Schüler*innenreaktionen hervorrufen. Ebenfalls zentral ist nach Becker (vgl. 2006: 339 ff.) die (3) *mangelnde Sozialkompetenz*. Defizite zeigen sich hier oft in ungleicher Behandlung, offensichtlicher Bevorzugung oder einem Mangel an pädagogischer Distanz, was zu einem belasteten Klassenklima führt. Demgegenüber stellt Grimes (2006: 15) die Bedeutung der „*personal-kulturelle[n] Kompetenz*“ heraus, welche die Fähigkeit zur „Kommunikation von Achtung und Respekt einerseits und von Zuwendung sowie aufbringbarer Aufmerksamkeit für andere und insbesondere für Kinder andererseits“ beinhaltet. Ein Mangel an diese von Girmes als notwendig erachteten Kompetenz entspricht den von Becker beschriebenen Defiziten in der Sozialkompetenz. Eine tiefere psychologische Perspektive auf die Ursachen solcher Defizite bietet Singer. Er beleuchtet, wie unbewusste Konflikte der Lehrkraft die pädagogische Beziehung verzerren können. So kann beispielsweise die unreflektierte Verschiebung eigener negativer Gefühle auf die Klasse (vgl. ebd.: 52 f.) eine Erklärung dafür sein, warum Lehrkräfte die von Becker kritisierte Ungleichbehandlung zeigen oder es ihnen an pädagogischer Distanz mangelt, und sie somit die von Girmes geforderte Haltung der Achtung und Zuwendung nicht praktizieren können. Eng verbunden damit ist laut Becker (vgl. 2006: 341 ff.) die (4) *mangelnde Gesprächsbereitschaft*, die sich zeigt, wenn Lehrkräfte notwendige Dialoge – sei es mit Schüler*innen, Eltern oder Kolleg*innen – scheuen. Ein solches Verhalten stellt ein klares Defizit in der von Girmes als grundlegend erachteten „*kommunikative[n] und interaktive[n] Kompetenz*“

dar, da sie Lehren als einen „Spezialfall von Kommunikation“ versteht (Girmes 2006: 14). Wenn diese basale Kompetenz fehlt, wie von Becker beschrieben, können Missverständnisse nicht geklärt und Beziehungsprobleme nicht bearbeitet werden, was die Entstehung von Konflikten fördert. Da der Lehrberuf grundsätzlich konflikträftig ist, stellt auch (5) *mangelnde Konfliktkompetenz* eine wesentliche Ursache dar (vgl. Becker 2006: 344 ff.). Unangemessene Reaktionen im Konfliktfall oder fehlende Prävention können die Bearbeitung von Konflikten erschweren. So zeigt Singer (vgl. 2006: 65) beispielsweise auf, dass Lehrkräfte manchmal ihr eigenes Verhalten durch Rationalisierung rechtfertigen. Dieser unbewusste Mechanismus kann verhindern, dass sie sich selbst kritisch hinterfragen und die eigentlichen Ursachen eines Konflikts professionell angehen. Schließlich führt Becker (vgl. 2006: 347 ff.) die (6) *mangelnde personale Kompetenz* an, die er als Unfähigkeit definiert, einzelne Schüler*innen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten adäquat wahrzunehmen. Ein solches Defizit bedeutet einen Mangel an jenem von Girmes (2006: 15) geforderten „möglichst genaue[n] und differenzierte[n] Hinsehen auf und Beobachten von Möglichkeiten, Interessen und Potenzialen des Gegenübers“, was sie als Teil der diagnostischen Kompetenz versteht. Singer liefert eine mögliche Erklärung für solche Wahrnehmungsverzerrungen durch das Konzept unbewusster Projektionen: Wenn die Lehrkraft nicht den realen Schüler*in sieht, sondern eigene, oft abgelehnte Anteile auf diesen projiziert, können dessen individuelle Bedürfnisse ignoriert oder fehlinterpretiert werden (vgl. Singer 2006: 59 f.), was die von Becker beschriebenen Demotivierungen und Lernblockaden zur Folge haben kann.

Die dritte Gruppe von lehrer*innenseitigen Konfliktursachen benennt Becker als **grenzüberschreitendes Verhalten**. Hierunter fasst er zunächst die (1) *verbale Gewalt* durch Lehrkräfte, die sich in herabwürdigenden Bemerkungen, Beschimpfungen oder Demütigungen äußert und die Würde der Schüler*innen verletzen kann (vgl. Becker 2006: 324 f.). Dass solche Kränkungen im Schulalltag nicht selten sind, belegt die von Dollase (vgl. 2010: 32) referierte Studie von Krumm (2003). Krumm identifizierte eine Vielzahl von Kränkungerfahrungen durch Lehrkräfte, darunter Kategorien wie „negative Zuschreibungen“, „Bloßstellen“, „ungerechtes, unfaires Verhalten“ sowie direktes „Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter“ und „Lächerlichmachen/Beschämen“ (vgl. Krumm 2003, zit. n. Dollase 2010: 32). Laut Krumm gaben nur 23 % der befragten ehemaligen Schüler*innen an, selbst keine solchen Kränkungen erfahren zu haben (vgl. ebd.: 33), was die Relevanz dieses Problems unterstreicht. Als weiteren Aspekt nennt Becker (vgl. 2006: 327 ff.) den (2) *Sadismus*, bei dem Lehrkräfte Schüler*innen bewusst psychische Gewalt antun, sie demütigen oder ihre Hilflosigkeit genießen. Auch hier können einige der von Krumm (vgl. zit. n. Dollase 2010: 32) genannten Kränkungsformen, wie das absichtliche Bloßstellen oder die Unterstellung von Fehlhandlungen, als Manifestationen solchen schülerverachtenden Verhaltens interpretiert werden. Schließlich zählt Becker (vgl. 2006: 330 ff.)

auch die physische Gewalt durch Lehrkräfte zu den grenzüberschreitenden Verhaltensweisen, die tiefe Demütigungen und langanhaltende negative Erinnerungen hinterlassen können. Krumm listet in seiner Studie ebenfalls „Körperverletzungen“ und die Androhung körperlicher Gewalt als von Schüler*innen erlebte Kränkungen (vgl. zit. n. Dollase 2010: 32). Solches grenzüberschreitende Verhalten, sei es verbaler, psychischer oder physischer Natur, untergräbt das Vertrauen und belastet die Lehrer-Schüler-Beziehung massiv. Gordon (vgl. 2012: 22) beschreibt die emotionale Reaktion der Schüler*innen auf solches Lehrerverhalten, indem er feststellt, dass sie sich dem Lernen verweigern, wenn sie sich „unterdrückt, missverstanden, gedemütigt oder kritisiert fühlen“. Diese negativen Emotionen und die daraus resultierende Abwehrhaltung sind ein Nährboden für soziale Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler*in.

Zuletzt soll unter dem Gesichtspunkt „**persönliche Problemlagen**“ die *Alkoholkrankheit* bei Lehrkräften als eine mögliche Konfliktursache betrachtet werden, wie sie Becker thematisiert. Becker stellt fest, dass Alkoholismus eine verbreitete Krankheit ist, von der Lehrkräfte nicht ausgenommen sind und deren Problematik im Schulkontext oft schnell öffentlich wird. Äußerungsformen können laut Becker Unterrichtsvernachlässigung, unangemessenes Verhalten oder nachlassende Leistung sein (vgl. Becker 2006: 352 f.). Die detaillierte Schilderung eines langjährig alkoholkranken Lehrers durch Bremer illustriert dies eindrücklich. Der beschriebene Lehrer T. vernachlässigte seinen Unterricht, der zu reinem Pauken verkam und neigte im Rausch zu aggressivem Verhalten bis hin zu körperlichen Übergriffen gegenüber Schüler*innen (vgl. Bremer 1987: 24 f.). Beckers (vgl. 2006: 353) Annahme, dass Betroffene durch Alkohol Probleme zu bewältigen versuchen und ihnen wirksame Konfliktbewältigungsstrategien fehlen, wird durch Bremers Beobachtung gestützt. Alkohol kann als Mittel dienen, eine als unerträglich empfundene (Berufs-) Wirklichkeit zu betäuben (vgl. Bremer 1987: 24). Eine solche Verfassung dürfte die Fähigkeit der Lehrkraft, angemessen auf Schüler*innenverhalten zu reagieren und alltägliche Interaktionen konstruktiv zu gestalten beeinträchtigen, was die Wahrscheinlichkeit der Eskalation von Konflikten im direkten Umgang mit den Schüler*innen erhöht. Der Punkt der Alkoholkrankheit kann hier als eine bedeutsame Schnittmenge zum grenzüberschreitenden Verhalten einer Lehrkraft verstanden werden. Wie der Fall des Lehrers T. bei Bremer (1987: 24 f.) eindrücklich illustriert, kann eine Suchterkrankung dazu führen, dass eine Lehrkraft nicht nur ihre pädagogischen Pflichten vernachlässigt, sondern im Rausch auch zu aggressivem und übergriffigem Verhalten neigt. Solche Handlungen stehen in direktem Zusammenhang mit den zuvor thematisierten Formen grenzüberschreitenden Verhaltens und untergraben massiv das für eine positive Lehrer*innen-Beziehung notwendige Vertrauen.

Nachdem nun in den Kapiteln 2.1.3.1 und dem vorliegendem Kapitel 2.1.3.2 die potenziellen

Konfliktursachen sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch der Lehrkräfte beleuchtet wurden, tritt die Wechselwirkung dieser Faktoren klar hervor. Die Betrachtungen bestätigen, dass Lehrer*in-Schüler*in-Konflikte selten monokausal, sondern vielmehr multifaktoriell bedingt sind und ihre Dynamik oft erst im Zusammenspiel spezifischer Auslöser beider Seiten entsteht. So können beispielsweise Provokationen oder Regelüberschreitungen von Schüler*innen (vgl. Kap. 2.1.3.1) auf mangelnde Konfliktkompetenz oder ungünstige Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft (vgl. Kap. 2.1.3.2) treffen und dadurch zur Eskalation beitragen. Die Erkenntnis dieser wechselseitigen Bedingtheit ist fundamental für ein umfassendes Verständnis der Konfliktentstehung und bildet eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung effektiver Präventions- und Interventionsansätze im schulischen Kontext.

2.1.3 KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN VON LEHRKRÄFTEN

Aufbauend auf den Definitionen und theoretischen Einordnungen von (sozialen) Konflikten (Kapitel 2.1.1) sowie der Analyse ihrer Ursachen aus Perspektive der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen (Kapitel 2.1.2), richtet sich der Fokus im Folgenden auf die konkreten Handlungsweisen von Lehrkräften. Die bloße Kenntnis der Inhalte aus Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 reichen nicht aus, um die komplexen Konflikt-Dynamiken im Schulalltag zu verstehen. Es ist vielmehr entscheidend, wie Lehrkräfte auf die unausweichlich auftretenden Herausforderungen reagieren.

Dieses Kapitel fokussiert daher auf konkrete anwendbare Handlungsweisen von Lehrkräften (Konfliktlösungsstrategien), wenn sie in ihrem Berufsalltag mit sozialen Konflikten im Umgang mit Schüler*innen konfrontiert sind. Die theoretische Auseinandersetzung mit Konfliktlösungsstrategien ist daher von entscheidender Bedeutung. Sie schafft den notwendigen Bezugsrahmen, um die im empirischen Teil (siehe Kapitel 4) gewonnenen Ergebnisse – insbesondere die von Lehrkräften geschilderten Vorgehensweisen und deren Bewertung – wissenschaftlich fundiert einordnen, analysieren und interpretieren zu können. Bevor nun spezifische, theoretisch fundierte Strategien vorgestellt werden, erscheint es sinnvoll zu betrachten, welche Ansätze Lehrkräfte aus der Praxis heraus selbst als wichtig erachten, um Herausforderungen im Klassenzimmer zu begegnen. Einen Einblick hierzu liefert eine von Hans-Peter Nolting (vgl. 2017: 28 f.) durchgeführte und berichtete „kleine“ Umfrage, vermerkt in seinem Buch „Störungen in der Schulklasse.“ Er bat 101 Lehrkräfte verschiedener Schultypen frei zu formulieren, was ihrer Meinung nach wichtig ist, damit möglichst wenig Disziplinprobleme in einer Klasse auftreten. Die häufigsten Nennungen der befragten Lehrkräfte ließen sich vier Hauptkategorien zuordnen:

1. *Regeln*: Das häufigste einzelne Stichwort. Wörtlich und sinngemäß wurde in 18,6 % der Nennungen (insg. 65-Mal) erwähnt.
2. *Reaktionen auf Störungen/Verstöße*: Darunter fällt das Besprechen von Vorfällen, Konsequenz und Sanktion 12,9 % (insg. 45-Mal).
3. *Unterrichtsgestaltung*: Auch die Qualität des Unterrichts wurde mit 22,3 % als wichtiger Faktor gesehen (insg. 78-Mal).
4. *Sozial-emotionale Beziehungen*: Die Beziehungsgestaltung und ein positives Klima wurden ebenfalls häufig genannt (20,3 %, insg. 71-Mal).
5. Unterschiedlichste Gesichtspunkte: Die restlichen 25,9 % beziehen sich auf „Vorbild sein, klar sein, kompetent sein, entspannt sein, authentisch sein, Freiräume gewähren [...]“ (ebd.).

Nolting (vgl. ebd.: 30) hebt hervor, dass diese genannten Bereiche typische Fokusse von Lehrkräften darstellen. Seine weiterführende Beobachtung ist jedoch für das Verständnis der Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung von Konfliktlösungsstrategien besonders aufschlussreich: „Auf der anderen Seite ist ganz eindeutig, dass – bei aller Vielfalt der Angaben – in den subjektiven Theorien der Lehrer/innen mehrere Aspekte (fast) völlig *fehlen*, die sich in der *Forschung* als überaus bedeutsam erwiesen haben!“ (ebd.). Hier wird eine potenzielle Kluft zwischen den in der Praxis vorherrschenden Annahmen und den empirisch gestützten Forschungserkenntnissen angedeutet. Diese Kluft zeigt sich darin, dass die Lehrkräfte in der Umfrage stark auf die Bedeutung von expliziten Regeln, direkten Reaktionen auf Störungen und die allgemeine Unterrichts- und Beziehungsgestaltung fokussieren.

Er illustriert dies am Beispiel von Kounins Arbeiten (vgl. ebd.: 31 ff.), die den Fokus auf dynamische Techniken des Klassenmanagements wie Allgegenwärtigkeit und Reibungslosigkeit legen. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass weniger die Art der Reaktion auf Störungen, sondern vielmehr ein solches effektives, prozesssteuerndes Management entscheidend zur Reduktion von Disziplinproblemen beiträgt (vgl. ebd.: 43). Die Diskrepanz liegt also nicht darin, dass Lehrkräfte Prävention ignorieren, sondern darin, dass ihr Fokus auf den fundamentalen Rahmenbedingungen liegt, während die Forschung zusätzlich die hohe Wirksamkeit von kontinuierlichen, subtilen Verhaltensweisen um Unterrichtsgeschehen betont.

Die Berücksichtigung dieser Umfrage an dieser Stelle dient somit dazu, ein erstes Bild möglicher Lehrer*innenperspektiven aufzuzeigen und die Komplexität des Feldes zu verdeutlichen. Sie sensibilisiert dafür, dass die in den folgenden Abschnitten theoretisch dargestellten präventiven und reaktiven Strategien möglicherweise nicht vollständig dem entsprechen, was Lehrkräfte in der Praxis priorisieren oder bewusst anwenden. Dies unterstreicht die Relevanz der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit. Überleitend in den Themenbereich

der Prävention sei Nolting zitiert: „Entscheidend ist nicht, was auf eine Störung folgt, entscheidend ist die *Prävention*.“ (ebd.: 43).

2.1.3.1 PROAKTIV (PRÄVENTION)

Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff „Konfliktlösungsstrategien“ in einem umfassenden Sinne verstanden, der über die reine Reaktion auf bereits wahrgenommene Konflikte hinausgeht. Er schließt daher präventive Strategien explizit mit ein. Diese breitere Definition begründet sich darin, dass präventive Maßnahmen maßgeblich den Kontext und die Grundlage schaffen, vor deren Hintergrund Konflikt überhaupt erst entstehen, wahrgenommen und bearbeitet werden.

Die Prävention von Konflikten stellt einen wesentlichen Baustein im professionellen Handeln von Lehrkräften dar. Zwar ist ein gänzlich konfliktfreier Zustand in sozialen Systemen wie Schulen weder realistisch noch unbedingt wünschenswert, da Konflikte auch Entwicklungspotenzial bergen können. Jedoch gilt es, destruktive oder übermäßig häufige Konflikte zu vermeiden, da diese die Handlungsfähigkeit der Organisation Schule und das Wohlbefinden der Beteiligten gefährden können. Systematische Konfliktprävention setzt daher bei den potenziellen Konfliktursachen an, um Interaktionen und Beziehungen so zu gestalten, dass unproduktive Konflikte möglichst selten auftreten (vgl. von Rosenstiel et al. 2005: 241). Die zentrale Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess wird durch die umfangreichen Meta-Analysen von John Hattie (2009) in seinem Werk „Visible Learning“ unterstrichen. Basierend auf seiner Metaanalyse von über 800 Studien aus dem Jahr 1980 bis 2008 identifiziert er insgesamt 138 Einflussfaktoren, die den schulischen Erfolg beeinflussen. In den Folgejahren erweiterte und aktualisierte Hattie seine Forschung kontinuierlich, indem er weitere Studien einbezog und damit die Effektstärken einzelner Einflussfaktoren neu bewertete. Diese Faktoren werden sechs thematischen Bereichen zugeordnet: Schüler*innen, Elternhaus, Schule, Lehrkräfte, Curricula und Unterricht. Auch wenn Schüler*innenmerkmale wie Vorwissen den größten Einfluss auf die Lernleistung haben, sind Lehrpersonen und die Qualität ihres Unterrichts für einen erheblichen Teil (bis zu 30 %) der Leistungsunterschiede verantwortlich. Sein oft zitierter Satz: „Teachers make the difference“ betont, dass Lehrkräfte durch ihr pädagogisches Handeln maßgeblich Einfluss nehmen können. Eine der nach Hattie besonders wirksamen, von der Lehrkraft beeinflussbaren Variablen ist die Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (vgl. Lotz / Lipowsky 2015: 99 – 102). Die Effektstärke dieser Beziehung betrug 2013 (vgl. Visible Learning o.J. – a) mit 138 Einflussgrößen 0,72 und später im Jahr 2018 mit 252 Einflussgrößen nur noch 0,52 (vgl. Visible Learning o.J. – b). Diese von Hattie empirisch untermauerte Bedeutung der Lehrkraft und der von ihr gestalteten Beziehungen erstreckt sich jedoch über den reinen

Lernerfolg hinaus auf das gesamte soziale Gefüge der Klasse. Denn Schule und Unterricht sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch soziale Erfahrungsräume, in denen Meinungsverschiedenheiten und Konflikte unvermeidlich sind.

Wie Andreas Reinke (vgl. 2022: 118) betont, gehören Konflikte zum schulischen Alltag dazu und eine völlige Abwesenheit kann sogar ein Warnsignal sein. Reinke (vgl. ebd.: 119) illustriert dies eindrücklich am Beispiel einer Hospitation in einer Klasse, die als frei von Konflikten und Disziplinproblemen galt. Statt eines positiven Klimas fand er jedoch eine Atmosphäre der Angst und Unterdrückung vor, in der die Schüler*innen zwar funktionierten, ihre Integrität jedoch durch den herrischen Stil der Lehrkraft erheblich strapaziert wurde. Dieses Beispiel verdeutlicht eindringlich: Ein Mangel an sichtbaren Konflikten ist keineswegs gleichzusetzen mit einer positiven Lernumgebung oder ein*e gesunde Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Vielmehr kann eine oberflächliche Ruhe durch einen autoritären Stil erkaufte sein, der konstruktive Auseinandersetzungen verhindert und potenziell negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die langfristige Entwicklung der Schüler*innen hat. Reinke schreibt: *„Da saßen sechsundzwanzig Siebtklässler:innen, die sich kaum bewegten und alles brav mitmachen. Sie funktionierten. Wie sie jedoch zwei Stunden später mit ihrer aufgestauten Lebensenergie im Nebenfach Kunst umgehen würden, wollte ich mir besser nicht ausmalen“* (ebd.).

All dies unterstreicht die Notwendigkeit, Konfliktlösungsstrategien zu betrachten, die über reine Kontrolle hinausgehen und auf einer respektvollen Beziehungsgestaltung basieren, welche auch Raum für konstruktive Auseinandersetzungen lässt. Lehrkräfte haben also die Möglichkeit, proaktiv zu handeln und mit ihren Schüler*innen eine förderliche Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aufzubauen. Diese wirkt unterstützend, indem sie eine Grundlage des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts legt. So kann Szenarien der Angst, wie zuvor durch Reinke geäußert, entgegengewirkt werden.

Ein zentraler Aspekt, der eng mit der Qualität dieser Beziehung verknüpft ist, ist das Kommunikationsklima in der Klasse. Gerd Nollmann (vgl. 1997: 274) betont, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte auf ein „gutes Kommunikationsklima“ angewiesen sind, um den Schulalltag zu bewältigen. Dieses Klima ist besonders wichtig, um das beschriebene Spannungsfeld konstruktiv zu gestalten: den Wunsch vieler Lehrkräfte nach einem „partnerschaftlich-dialogischen Umgang“ mit den Schüler*innen einerseits und der Notwendigkeit, Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule durchzusetzen andererseits. Ein von großem Respekt und Vertrauen geprägtes Klima kann hier helfen, Missverständnisse zu reduzieren und eine Basis für gemeinsame Lösungen zu schaffen, statt Konfrontationen zu fördern.

Neben der Beziehungsebene sind strukturelle Maßnahmen zur Konfliktprävention von Bedeutung. Dazu zählen die möglichst eindeutige Festlegung von Aufgaben, Zielen und Verhaltensregeln (vgl. von Rosenstiel et al. 2005: 242). Keller (vgl. 2001: 36) nennt hier konkret die partizipative Entwicklung eines Schulkodexes sowie ein gutes Führungsverhalten seitens der Schulleitung, welche klare und faire Rahmenbedingungen schaffen. Klare Strukturen und bekannte Konsequenzen reduzieren Unsicherheiten und potenzielle Reibungspunkte im Schulalltag. Angesichts der Tatsache, dass die Schule vermehrt Erziehungsaufgaben übernehmen muss, gewinnt die systematische Förderung des Sozialverhaltens an Bedeutung. Dies kann durch gezielte Übungen geschehen, in denen Schüler*innen lernen, Gefühle mitzuteilen, aktiv zuzuhören, mit Provokationen friedfertig umzugehen, Vorurteile abzubauen und im Team zu arbeiten (vgl. ebd.). Der Gedanke, dass klare Strukturen und bekannte Konsequenzen Unsicherheiten und potenzielle Reibungspunkte im Schulalltag reduzieren, ist an sich nachvollziehbar. Sie können Orientierung geben und ein Gefühl der Fairness schaffen.

Das von Andreas Reinke (vgl. 2022: 119) geschilderte Beispiel der scheinbaren „konfliktfreien“ Klasse, welches bereits näher erläutert wurde, zeigt jedoch eindringlich die Kehrseite und die potenzielle Gefahr auf, wenn diese Strukturen eben nicht mehr primär der Orientierung und der Reduktion von Reibungen dienen, sondern zu Instrumenten der reinen Kontrolle und Unterdrückung werden. Wenn die Abwesenheit von sichtbaren Konflikten nur durch eine Atmosphäre der Angst und die massive Einschränkung der persönlichen Integrität der Schüler*innen erkaufte wird, verkehrt sich der ursprüngliche, potenziell positive Sinn von Struktur in das Gegenteil.

Aber nicht zuletzt kann die Zusammenarbeit im Kollegium präventiv wirken. Eine kollegiale Kommunikation und Kooperation sowie die Bildung von Lehrer*innenteams können das „Einzelkämpfertum“ aufgeben und Lehrkräfte dabei unterstützen, präventive Maßnahmen abgestimmt umzusetzen und sich gegenseitig bei Herausforderungen zu unterstützen (vgl. Keller 2001: 48 ff.).

Die Konfliktprävention im schulischen Kontext ist ein vielschichtiger Ansatz. Er umfasst die bewusste Gestaltung positiver Beziehungen und Kommunikationsmuster, die Etablierung klarer Strukturen und Regeln sowie die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei den Schüler*innen, unterstützt durch eine kooperative Haltung im Kollegium.

2.1.3.2 REAKTIV (INTERVENTION)

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt präventive Ansätze zur Konfliktvermeidung beleuchtet wurden, richtet sich der Fokus nun auf die reaktiven Strategien (Interventionen). Es muss anerkannt werden, dass trotz aller präventiven Bemühungen soziale Konflikte im schulischen Alltag auftreten werden – sie sind, wie bereits dargelegt, ein Teil des sozialen Miteinanders. Lehrkräfte müssen daher nicht nur vorbeugend handeln, sondern auch dann handlungsfähig sein, wenn ein Konflikt zwischen ihnen und Schüler*innen bereits besteht oder akut eskaliert.

Friedrich Glasl (vgl. 2011: 128) bezeichnet solche Maßnahmen als kurative Interventionen, deren Ziel es ist, einen vorhandenen Konflikt zu lösen, zu begrenzen, zu kontrollieren oder zu regeln. Sie setzen an der Diagnose des Konfliktgeschehens an – den Streitpunkten, dem bisherigen Verlauf und den entstandenen Verletzungen -, um einen Zustand herzustellen, der konstruktive Interaktionen wieder ermöglicht. Glasl unterscheidet prinzipiell zwei Richtungen kurativer Interventionen, basierend darauf, ob sie die Konflikteskalation steigern oder reduzieren: De-eskalierende Interventionen und eskalierende Interventionen.

De-eskalierende Interventionen zielen darauf ab, die Eskalationsdynamik zu durchbrechen und die Spannung zu reduzieren (vgl. 2011: 129). Dies kann geschehen, indem die Lehrkraft den*die beteiligte*n Schüler*in die ablaufenden Eskalationsmechanismen bewusst macht, verzerrte Wahrnehmungen korrigiert oder die Diskrepanz zwischen (negativen) Wirkungen des Verhaltens und den (vielleicht positiven) Absichten aufzeigt. Gerade bei „heißen“, offen ausgetragenen Konflikten im Schulalltag sind de-eskalierende Ansätze oft das Mittel der Wahl, um eine Basis für Klärung zu schaffen und die Kontrolle über die Situation zurückzugewinnen (vgl. ebd.). Glasl weist darauf hin, dass es in bestimmten Situationen – insbesondere bei „kalten“, unterschwelligem Konflikten, bei denen Probleme geleugnet werden – sinnvoll sein kann, den Konflikt bewusst zu „erhitzen“ (eskalierende Intervention), um die Beteiligten zu einer echten Auseinandersetzung und Lösungsfindung zu bewegen (vgl. ebd.: 130). Hier wird ein Beispiel genutzt: Eine Schülerin verstößt wiederholt gegen Absprachen, die im Rahmen eines vorherigen Konfliktgesprächs getroffen wurden und spielt die Sache herunter („Ist doch nicht so schlimm“). Die Lehrkraft könnte nun, statt nur erneut zu ermahnen (de-eskalierend), die realen, ernstesten Konsequenzen dieses Verhaltens sehr deutlich machen. Dies kann auch vor Dritten geschehen (z.B. im Beisein eines Abteilungsleiters nach Vorankündigung). Das erhöht den Druck und die wahrgenommene Eskalation für die Schüler*in, mit dem Ziel, diese zu einer ernsthaften Verhaltensänderung oder Auseinandersetzung mit dem Kernproblem zu bewegen. Im Kontext Schule und insbesondere in der direkten Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerin ist dieser Ansatz jedoch mit Vorsicht zu betrachten. Die Lehrkraft muss hierbei die

möglichen Folgen (z.B. Vertrauensverlust) sorgfältig abwägen. Dies ist insbesondere aufgrund der besonderen pädagogischen Rolle und Verantwortung der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen erforderlich.

Die Studie von Krumm und Weiß (vgl. 2005: 30) verdeutlicht die Brisanz, die mit dieser pädagogischen Verantwortung einhergeht und belegt die tatsächliche Gefahr von Grenzüberschreitungen im Lehrhandeln. Eine große Mehrheit der befragten Lehrkräfte (84 %) gab selbst an, schon kränkend, unfair oder ungerecht gegenüber Schüler*innen gehandelt zu haben. 81 % beobachteten unangemessenes Verhalten bei Kollegen*innen. Wenn also bereits im alltäglichen Handeln die Gefahr besteht, die eigene Machtposition negativ einzusetzen, erfordert eine bewusst eskalierende Intervention, die den Druck auf den*die Schüler*in gezielt erhöht, in besonderem Maße Reflexion und äußerste Zurückhaltung, um Grenzüberschreitungen und nachhaltige Schäden an der Beziehung oder dem Wohlbefinden der Schüler*innen zu vermeiden.

Für die konkrete Gestaltung von Interventionen bietet Glasl (vgl. 2011: 132) ein hilfreiches Raster an, indem er sechs seelische Faktoren benennt, die im Konflikt beeinträchtigt werden und gleichzeitig Ansatzpunkte für Interventionen darstellen. Kurz sollen nun diese Faktoren näher erläutert werden, um aufzuzeigen, wie sie jeweils als spezifische Ansatzpunkte für Interventionen im Konfliktgeschehen zwischen Lehrkraft und Schüler*in dienen können.

(1) Perzeptionen (Wahrnehmung): Interventionen können direkt bei der Wahrnehmung der Konfliktparteien ansetzen. Ziel ist hierbei, einseitige oder verzerrte Wahrnehmungen der Situation oder der anderen Person(en) zu korrigieren und die Mechanismen aufzudecken, die zu Missverständnissen oder Vorurteilen führen. Ein wichtiger Aspekt ist die Förderung von „Perzeptionsempathie“, also dem Bemühen, die Perspektive des Gegenübers nachzuvollziehen, auch wenn diese Wahrnehmung selbst nicht geteilt wird (vgl. ebd.: 133 f.).

(2) Denken und Vorstellungen (Kognitionen): Eng damit verbunden ist das Denk- und Vorstellungsleben. Hier zielen Interventionen darauf ab, dass die Beteiligten sich ihrer Interpretationen, Grundannahmen und stereotypen Bilder (z.B. Feindbilder) bewusst werden. Es ist das Ziel, unrealistische oder fehlerhafte Denkmuster zu erkennen und zu modifizieren, um zu einem klareren und weniger verzerrten kognitiven Bild der Situation zu gelangen (vgl. ebd.).

(3) Gefühle und Einstellungen: Bei diesem Faktor geht es darum, Feinseligkeit oder Misstrauen zu überwinden und wieder Respekt und Toleranz zu ermöglichen (vgl. ebd.: 132). Glasl warnt hier jedoch eindringlich vor direktiven Methoden wie Zwang, Drohung oder Moralisieren, da diese oft nur zu äußerlicher Anpassung führen und den Konflikt unterschwellig verschärfen können (vgl. ebd.: 136 f.). Ethisch geboten sei es, die Autonomie der Konfliktpartei zu

respektieren und auf selbstgesteuerte Einstellungsänderungen durch Selbsterkenntnis hinzuwirken, anstatt Einstellungen zu manipulieren (vgl. ebd.: 139 f.).

(4) *Willensfaktoren (Motive, Ziele, Intentionen)*: Interventionen, die am Willensleben ansetzen, sollen Klarheit über bewusste und unbewusste Absichten schaffen. Sie können darauf abzielen, erstarrte Zielvorstellungen zu lockern oder die Angemessenheit der eingesetzten Mittel zur Zielerreichung zu überdenken (vgl. ebd.: 132, 140).

(5) *Äußeres Verhalten*: Das äußere Verhalten ist oft der sichtbarste Aspekt eines Konflikts. Interventionen können hier destruktive Handlungen direkt unterbinden (z.B. durch Verhaltensregelung- oder -begrenzung), aber auch auf autonome Verhaltensänderung abzielen (vgl. ebd.: 141 ff.). Letzteres geschieht, indem die Beteiligten lernen, ihr eigenes Verhalten und dessen Wirkung zu reflektieren (z.B. durch Feedback, Rollenspiele) und konstruktive Handlungsweisen zu erproben, umso mehr Kontrolle zu gewinnen (vgl. ebd.: 143 f.).

(6) *Konfliktfolgen*: Schließlich können Interventionen auch bei den Konfliktfolgen ansetzen. Hier geht es darum, dass die Parteien die (oft unbeabsichtigte) Auswirkungen ihres Handelns erkennen, anerkennen und Verantwortung dafür übernehmen. Es soll gelernt werden, zwischen der Absicht einer Handlung und ihrer tatsächlichen Wirkung auf andere zu unterscheiden (vgl. ebd.: 132).

Glasls Faktoren liefern einen wertvollen theoretischen Bezugsrahmen, um die im empirischen Teil identifizierten Konfliktlösungsstrategien der Lehrkräfte differenziert einzuordnen und die Komplexität ihres Handelns in sozialen Konflikten mit Schüler*innen zu beleuchten.

Ein Gespräch mit einem Einzelnen, ein Gespräch mit mehreren Beteiligten oder auch die Aufforderung des Erzählens – um einen unübersichtlichen Konflikt verstehen und somit beenden zu können bedarf es manchmal mehr, als zunächst ersichtlich. Ebenfalls sollte vermerkt werden, dass es sich lohnt, nicht immer nur den Fokus auf das Problem an sich zu legen, sondern gleichsam diese Gefühle der Beteiligten zu beachten und zu sprechen. All dies kostet Zeit und zugleich ist die Unterbrechung des Unterrichts ab und zu nicht immer zu vermeiden (vgl. Nolting 2017: 81). Allerdings gibt es laut Nolting (ebd.: 82) „[...] aber noch eine ganz unauffällige Variante, die in manchen Fällen die zweckmäßigste ist, nämlich den Vorfall im Augenblick zu *übergehen* und eventuell später etwas zu unternehmen.“ Diese Strategie des zeitweiligen Aufschiebens einer direkten Reaktion stellt eine wichtige Ergänzung zu den aktiveren Interventionen dar und kann als Form der situativen Deeskalation betrachtet werden. Sie verschafft der Lehrkraft Zeit und Raum, um entweder den passenden Rahmen für eine spätere Klärung zu wählen (z.B. ein Gespräch nach der Stunde statt vor der Klasse) oder um eigene Emotionen zu regulieren und eine überlegte Reaktion zu finden. Nolting betont hierbei, dass dieses „Übergehen“ nicht mit völligem Ignorieren gleichzusetzen ist, sofern die Lehrkraft beispielsweise nonverbal signalisiert, den Vorfall bemerkt zu haben, und/oder das Gespräch zu einem

späteren Zeitpunkt sucht – dies sei insbesondere bei wiederholten Vorfällen angezeigt (vgl. ebd.). Es ist nicht leicht, Verhalten bewusst zu ignorieren, insbesondere nonverbale Provokationen oder Missfallen der Schüler*innen wie zum Beispiel abfällige Mimik oder Gesten. Das Ignorieren, wie Rogers (2013, zit. n. Nolting 2017: 83) anmerkt und gleichermaßen empfiehlt in Situationen wie diesen, soll vom Gegenüber als Desinteresse oder Gleichgültigkeit der Lehrkraft interpretiert werden. Da es bereits schwerfallen kann, nonverbales Verhalten von Schüler*innen bewusst zu ignorieren, ist es umso verständlicher, dass dies bei komplexen Konflikten noch herausfordernder wird (vgl. ebd.).

Die von Nolting beleuchteten pragmatischen Entscheidungen im Unterrichtsalltag – wie das Aufschieben einer Reaktion oder Herausforderung, selbst subtile Provokationen bewusst zu ignorieren – stehen nicht im Widerspruch zu Glasls differenziertem Modell der sechs seelischen Faktoren. Vielmehr ergänzen sie sich: Während Noltings Ansätze primär auf die situative Handhabung abzielen, oft um den Unterrichtsfluss zu sichern oder eine sofortige Eskalation (bezogen auf Glasls Faktor 5, Verhalten) zu vermeiden, liefert Glasls Rahmenwerk die analytische Tiefe, um in einer späteren, gezielten Intervention die zugrundeliegenden psychischen Faktoren zu adressieren, die zu dem problematischen Verhalten geführt haben könnten. Das Übergehen nach Nolting schafft somit oft erst den notwendigen Raum für eine spätere, fundierte Bearbeitung des Konflikts im Sinne Glasls. Um es bildlich zusammenzufassen: Noltings Ansatz bietet die „erste Hilfe“ direkt im Moment – als würde ein Pflaster aufgeklebt werden – es stoppt die Blutung für den Moment. Glasl gibt das Werkzeug für eine spätere genauere Untersuchung. Er hilft, die tieferen Ursachen zu verstehen.

Die bisher betrachteten Interventionen zielen primär auf die Bewältigung einzelner Konfliktsituationen oder akuter Vorfälle im Unterricht ab. Sie sind darauf ausgerichtet, die Situation im Moment zu deeskalieren und eine unmittelbare Lösung herbeizuführen. Diese Interventionen stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn sich bestimmte Schwierigkeiten im Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis wiederholen und durch solche punktuellen Maßnahmen nicht nachhaltig verändert werden. Dies betrifft beispielsweise Schüler*innen, die wiederholt durch respektloses Verhalten gegenüber der Lehrkraft auffallen, sich konsequent der Mitarbeit verweigern oder permanent versuchen, durch Provokationen die Grenzen auszutesten. Hier setzt Nolting (vgl. 2017: 89) mit seinem Ansatz „Nachhaltige Problemlösung“ an. Er betont, dass für eine wirksame Bearbeitung solcher wiederkehrenden Muster ein tiefgehendes Verständnis der zugrundeliegenden Dynamiken und Ursachen erforderlich ist. Dabei unterscheidet er zwischen Interventionsansätzen, die primär in der Verantwortung der Lehrperson liegen („lehrerzentriert“), und solchen, die eine gemeinsame Bearbeitung mit der Klasse oder dem betreffenden Schüler*innen erfordern („kooperativ“) (vgl. ebd.). Im Folgenden soll zunächst der *lehrerzentrierte*

Ansatz betrachtet werden, der auf dem Prinzip basiert: Erst verstehen, dann handeln (vgl. ebd.: 2017: 90). Nolting warnt davor, auf schnelle Lösungen oder intuitive Bauchentscheidungen zu vertrauen, denn wie bei einer medizinischen Diagnose kann eine Maßnahme nur dann nachhaltig wirken, wenn sie auf einem fundierten Verständnis der Ursachen basiert. Ähnliches Schüler*innenverhalten kann völlig unterschiedliche Ursachen haben (vgl. ebd.: 90 f.) Auch Provokationen können vielfältig motiviert sein – näheres siehe Kapitel 2.1.2.1). Eine rein reaktive, undramatische Reaktion im akuten Moment kann zwar sinnvoll sein, um Eskalationen zu vermeiden, ersetzt aber nicht die notwendige, langfristige „Problemdiagnose“ (vgl. ebd.: 92 f.). Ziel ist es, nicht nur das offensichtliche Verhalten zu betrachten, sondern die dahinterliegenden Gründe zu verstehen. Nolting (vgl. ebd.: 93 ff., basierend auf Nolting / Paulus 2009) schlägt hierfür eine systematische Herangehensweise anhand von Leitfragen vor, die dazu beitragen, Ursachen zu erkennen und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen. „(1) *Um welches Verhalten geht es konkret?* [...] (2) *Fragen zur Person I: Wer zeigt das problematische Verhalten?* [...] (3) *Fragen zur Person II: Was ist typisch für diesen bzw. diese Schülerin?* [...] (4) *Fragen zum situativen Kontext: Wo und wann tritt das Verhalten auf?* [...] (5) *Fragen zu interpersonalem Kontext I: Bei welcher Lehrperson bzw. welchem Lehrerverhalten tritt das Problem auf?* [...] (6) *Fragen zum interpersonalem Kontext II: Zusammen mit wem verhält sich Schüler X so?* [...] (7) *Welche Vorgeschichte hat das Problem?* [...] (ebd.: 94 – 96).

Wie die Fragen zeigen, reicht es zur Erklärung eines Verhaltens nicht aus, nur die auffälligen Personen zu betrachten. Eine Analyse muss ebenso die situativen und interpersonalem Kontextfaktoren einbeziehen. Weil diese Kontextfaktoren oft leichter zu erfassen sind als personale Merkmale, sollte die Diagnose sinnvollerweise mit der Untersuchung des Kontextes starten (vgl. ebd.: 97).

Wo rein lehrerzentrierte Interventionen an ihre Grenzen stoßen, insbesondere wenn die Perspektive der Schüler*innen für das Verständnis des Problems unerlässlich ist oder eine Veränderung nicht allein durch die Lehrkraft herbeigeführt werden kann, gewinnen kooperative Problemlösungsansätze an Bedeutung. Der Fokus verschiebt sich hier von der Frage: „Wie löse ich das Problem?“ hin zu „Wie lösen wir das Problem?“. Kooperative Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrkraft versucht, das Problem gemeinsam mit der Klasse oder den betroffenen Schüler*innen zu klären und zu lösen, anstatt eine Lösung einseitig durchzusetzen (vgl. ebd.: 135). Ein bekanntes und strukturiertes Konzept für solche kooperativen Gespräche ist die „niederlagelose Methode der Konfliktlösung“ von Thomas Gordon (1977/1989), oft im Kontext der Lehrer*in-Schüler*in-Konferenz beschrieben (vgl. ebd.: 137 f.). Dieses Modell zielt darauf ab, Konflikte so zu lösen, dass keine Seite als Verlierer dasteht. Der Kern liegt in einem strukturierten Gesprächsprozess, bei dem aktives Zuhören und Ich-Botschaften

zentrale Elemente für das gegenseitige Verständnis sind. Aktives Zuhören bedeutet hierbei, die Aussagen und insbesondere die dahinterliegenden Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen, zu verstehen und dies auch zu signalisieren, ohne sofort zu werten oder eigene Lösungen aufzudrängen (vgl. ebd.). Eben dieses aktive Zuhören ist elementar für die Lösung von Konflikten, allerdings ist es gar nicht so einfach wie vielleicht zunächst vermutet: „Sobald wir uns angegriffen fühlen [...], verlagert sich unsere Wahrnehmung ganz auf die Gefahrenquelle und unsere Verletzung“ (Werner / Tödter 2012: 55). In einer stressgeladenen Situation die Perspektive der anderen Person nachzuvollziehen, ist anspruchsvoll und erfordert Geduld (vgl. ebd.). Gordon schlägt für den Prozess der Konfliktlösung sechs Phasen vor: „Stufe I: Definition des Problems (Konflikts); Stufe II: Sammlung möglicher Lösungen; Stufe III: Wertung der Lösungsvorschläge; Stufe IV: Die Entscheidung; Stufe V: Realisierung der Entscheidung; Stufe VI: Beurteilung des Erfolgs“ (Nolting 2017: 138).

Dieses Modell ist nicht nur für kleinere Störungen gedacht, sondern kann auch bei wiederkehrenden oder gravierenden Problemen angewendet werden. Es zielt auf gründliche und eine langfristige Lösung ab. Erfordert werden viel Zeit und die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf den Prozess einzulassen. Durch die Strukturierung hilft das Modell, über die reine Symptombekämpfung hinauszugehen und die zugrundeliegenden Bedürfnisse und Anliegen der Konfliktparteien zu verstehen und zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 141).

Die kooperativen Ansätze – hier exemplarisch dargestellt am „Modell der niederlagelosen Konfliktlösung“ nach Gordon -, unterstreicht die Bedeutung des Dialogs und der gemeinsamen Lösungsfindung. Methoden wie aktives Zuhören und Ich-Botschaften sind dabei nicht nur Techniken, sondern Haltungen, die es ermöglichen, die tieferliegenden Bedürfnisse, Gefühle und Wahrnehmungen (vgl. Glasls Faktoren 1 – 4) der Schüler*innen zu verstehen und in den Lösungsprozess einzubeziehen. Sie bilden einen Gegensatz zu rein verhaltensorientierten oder problematischen Strategien wie Drohungen und Bestrafungen. Diese können zwar kurzfristig wirken, aber belasten oft die Beziehung und fördern keine positiven Kompetenzen. Welche Lösungsansätze sinnvoll erscheinen hängt von den Ergebnissen der Problemdiagnose ab. Grundsätzlich sollten Maßnahmen, die auf die gesamte Klasse abzielen, Vorrang haben – nicht zuletzt, weil das Verhalten Einzelner häufig durch die Klassengemeinschaft mitgeprägt wird. Dennoch lässt sich in vielen Fällen eine ergänzende individuelle Unterstützung nicht vermeiden (vgl. ebd.: 117). Andere Interventionsstrategien die ebenfalls nennenswert sind:

- *Drohungen und Bestrafungen (lehrerzentriert)*: Ihr Einsatz ist kritisch zu bewerten und sollte nur eine untergeordnete Rolle spielen. Zwar können sie bestimmte Verhaltensweisen kurzfristig unterdrücken, sie sind aber ungeeignet, um positive Verhaltenskompetenzen aufzubauen. Zudem besteht die Gefahr, dass sie die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung nachhaltig

beschädigen (vgl. ebd.: 117), was auch das bereits in Kapitel 2.1.2.1 (proaktiv) beschriebene Beispiel der Klassen-Hospitation andeutet.

- *Belohnungen (Überwiegend lehrerzentriert)*: Was letztendlich von dem*der betroffenen Schüler*in(nen) abhängt. Die Passung einer Maßnahme zu individuellen Bedürfnissen und Präferenzen ist zentral. Deren Ermittlung gehört zu der Problemdiagnose (vgl. ebd.: 118).

- *Befragung und Gespräch (lehrerzentriert / kooperativ)*: Gefühle, Gedanken und Motive anderer Menschen bleiben durch reinen Perspektivwechsel nur eine Annahme. Um darüber Gewissheit zu erlangen, ist die Selbstauskunft der betreffenden Personen unerlässlich – vorausgesetzt, sie können und möchten sich mitteilen. Instrumente hierfür können unter anderem Fragebögen, freie schriftliche Äußerungen oder Gespräche sein. Dies kann mit einer Einzelperson oder mit der gesamten Klasse geschehen. Wohingegen gewöhnliche Diskussionen genutzt werden, um Gespräche mit der Klasse zu führen (vgl. ebd.: 106). Als lehrerzentriert ist dieser Punkt anzusehen, wenn die Lehrkraft es primär als Instrument zur Diagnose nutzt, um selbst zu verstehen. Zugleich bildet sie die Grundlage für kooperative Ansätze, wie es beispielsweise bei Gordon zu finden ist. Durch Gespräche sollen die Perspektiven, Gefühle und Beweggründe aller Beteiligten sichtbar gemacht werden. Neben den bereits ausführlich dargestellten Ansätzen existiert noch eine Vielfalt an konkreten Interventionsmöglichkeiten, wie beispielsweise von Becker (vgl. 2006: 65) aufgelistet werden. Ohne diese hier im Detail zu behandeln, sei exemplarisch genannt:

- *Spontane, humorvolle oder schlagfertige Reaktionen*, die je nach Situation und Persönlichkeit der Lehrkraft zu Deeskalation beitragen können,
- Der Einsatz *klarer nonverbaler Signale*, wie das deuten auf ein Regelposter oder vereinbarte Zeichen,
- *Bewusste Veränderung der Rahmenbedingungen*, etwas durch einen Methodenwechsel, eine kurze Bewegungspause oder eine Veränderung des Lehrtempos, um Spannungen abzubauen oder die Aufmerksamkeit neu zu fokussieren.

Es lässt sich festhalten, dass effektives Intervenieren in Lehrer*in-Schüler*in-Konflikten ein komplexes Unterfangen ist. Es erfordert von der Lehrkraft diagnostische Kompetenz, Flexibilität im Methodenwechsel, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Empathie und Beziehungsfähigkeit. Die Wahl der Intervention muss sich an der spezifischen Situation, der Eskalationsstufe, den beteiligten Personen und dem übergeordneten Ziel orientieren. Gerade im Kontext der Berufsschule Sozialpädagogik, wo Beziehungsgestaltung und soziale Kompetenzen zentrale Ausbildungsinhalte sind, erscheint ein Fokus auf verstehende, dialogische und kooperative Konfliktlösungsstrategien besonders wichtig, um nicht nur Konflikte zu bewältigen, sondern sie auch als Lerngegenstand für alle Beteiligten zu nutzen.

2.2 UNTERRICHTSSTÖRUNGEN ALS SCHNITTSTELLE ZU SOZIALEN KONFLIKTEN

Unterrichtsstörungen stellen ein allgegenwärtiges Phänomen im Schulalltag dar, das Lehrkräfte seit jeher beschäftigt (vgl. Marusic 2023: 11). Sie beeinträchtigen den Lehr-Lern-Prozess oft erheblich, indem sie die effektiv nutzbare Lernzeit verringern und somit auch den angestrebten Lernerfolg gefährden können (vgl. Klaffke 2020: 9).

Die Wahrnehmung dessen, was als Störung gilt und wer dafür verantwortlich gemacht wird, hat sich dabei im Laufe der Zeit gewandelt. Während früher die Verantwortung oft primär bei der Lehrperson gesucht wurde, die in ihrer Klassenführung oder Disziplinierung vermeintlich versagte, verlagerte sich der Fokus später stark auf die Schüler*innen und deren als normabweichend oder pathologisch betrachtetes Verhalten. Obwohl diese einseitige, auf die Person der*s Schüler*in zentrierte Ursachenzuschreibung wissenschaftlich als überholt gilt, findet sie sich in der Praxis bei Lehrkräften teilweise immer noch wieder. Aktuell dominiert in der Forschung jedoch ein interaktionistisches Verständnis: Unterrichtsstörungen werden hier nicht mehr isoliert einer Partei angelastet, sondern als Ergebnis des komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst verstanden (vgl. Marusic 2023: 11).

Dies schließt die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch die Dynamiken innerhalb der Schüler*innenschaft mit ein, deren Konflikte mindestens ebenso gravierend sein können wie jene zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Komplexität dieser Situation zeigt sich auch im Handlungsdruck für Lehrkräfte, die im Umgang mit auftretenden Störungen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen müssen (vgl. Klaffke 2020: 9).

2.2.1 URSACHEN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN

Ein eindrückliches Bild, wie lehrerseitiges Verhalten Störungen provozieren kann, zeichnet Biller (1979) in einem Beispiel. Ein als „arrogant“ wahrgenommener Lehrer, der mit abfälligen Bemerkungen („Aber ihr seid ja so blöd!“), ironischen Kommentaren zu Schüler*innenleistungen und einer als ungerecht empfundenen Leistungsbewertung agiert, erzeugt bei den Schüler*innen Frustration, Hoffnungslosigkeit und Wut. Dies äußert sich in Formen der Störung wie Unruhe, dem Fliegenlassen von Orangenschalen bis hin zu offener Verweigerung („Ist mir egal, Herr Meier!“). Auch die später Rückgabe von Arbeiten und eine kurzfristige Ankündigung neuer Prüfungen werden als Provokation empfunden und tragen zu der Eskalation bei. Die Kommentare der Schüler*innen und Eltern in Billers Beispiel verdeutlichen, dass auch wahrgenommene Inkonsistenz, mangelnde Vorbereitung oder als unangemessen empfundene

persönliche Eigenschaften der Lehrkraft (Aussehen, politische Äußerungen) die Beziehung belasten und Nährboden für Störungen schaffen können (vgl. Biller 1979: 209 f.).

Diese Beobachtungen decken sich mit den Ergebnissen einer Interviewstudie von Scherzinger, Wettstein und Wyler (2017), die zeigen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen problematische Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, geprägt von mangelndem Vertrauen oder fehlendem gegenseitigen Respekt, als wesentliche Ursache für Störungen sehen (vgl. Wettstein / Scherzinger 2019: 39). Ebenso wird die Unterrichtsgestaltung von beiden Seiten als kritischer Faktor genannt. Eine als schlecht empfundene Unterrichtsvorbereitung, uninteressante Themen, mangelnde Abwechslung, unklare Aufträge oder eine Unter- bzw. Überforderung können demotivieren und zu störendem Verhalten führen (vgl. ebd.: 39, 43). Lehrpersonen sehen hierbei auch die Klassenführung als Ursache, etwa wenn ihnen Kontrolle oder Überblick über das Klassengeschehen fehlen, der Unterricht als zu flüssig und reibungslos wahrgenommen wird, was die Lernenden passiviert, oder wenn sie selbst zu streng und unflexibel reagieren (vgl. ebd.: 39).

Neben diesen Ursachen benennen Schüler*innen ebenfalls Schüler*innenseitige Ursachen. Hierzu zählen diagnostizierte Lern- und Verhaltensstörungen (z.B. ADHS), die sich in lautem, provozierendem oder aufmerksamkeitsforderndem Verhalten äußern können. Auch fehlendes Interesse und die Gleichgültigkeit einzelner Schüler*innen sowie ungelöste Konflikte innerhalb der Klasse werden als Störungsquellen diagnostiziert (vgl. ebd.: 39 f.). „Von den Lehrpersonen werden die Klassenzusammensetzung und die Klassengröße als häufigste Ursachen von Störungen genannt. [...] besonders herausfordernd erleben sie heterogene Klassen ([...] und Verhalten, z.B. Verhaltensauffälligkeiten)“ (ebd.: 40).

Diese häufig geäußerte Einschätzung zur Bedeutung der Klassengröße steht jedoch im Widerspruch zu Forschungsergebnissen, wie beispielsweise Kounin (1976, zit. n. Nolting 2017: 42) berichtet werden. Dessen Untersuchungen zeigten, dass die Klassengröße nur eine minimale Rolle für das Ausmaß von Disziplinproblemen spielte. Vielmehr deuten Kounins Ergebnisse darauf hin, dass die Fähigkeit der Lehrkraft, wirksame präventive Verhaltensweisen und ein effektives Klassenmanagement anzuwenden, entscheidender ist als die reine Anzahl der Schüler*innen (vgl. Nolting 2017: 42). Das bedeutet zusammenfassend: „Wer die wirksamen Verhaltensweisen nicht beherrscht, dem nützt auch eine kleine Klasse nichts [...]“ (vgl. ebd.). Letztlich scheinen beide Parteien (Lehrperson und Schüler*in) darin übereinzustimmen, dass Störungen oft durch einen gut oder besser vorbereiteten Unterricht vermieden werden könnten, wobei die Hauptverantwortung für die Prävention von Störungen eher bei der Lehrkraft

gesehen wird (vgl. Wettstein / Scherzinger 2019: 42). Besondere Bedeutung kommt in diesem Ursachengefüge der Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu.

Wettstein und Scherzinger (vgl. 2019: 114 f.) betonen, dass Lehrkräfte und Schüler*innen eine Art unausweichliche „Schicksalsgemeinschaft“ bilden, in der gegenseitiges Vertrauen und Respekt die Grundlage für ein positives Lernklima und gelingenden Unterricht darstellen (vgl. ebd.: 115 f.). Ist diese Beziehung jedoch durch Misstrauen, mangelnde Wertschätzung oder wiederholte negative Interaktionen belastet, kann sie selbst zur primären Quelle für Unterrichtsstörungen werden und hat das Potenzial, direkt in soziale Konflikte zu münden.

2.2.2 ZUSAMMENHANG VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN UND KONFLIKTEN

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass Unterrichtsstörungen viele Gesichter haben und ihre Ursachen vielschichtig sind. Diese können bei den Schüler*innen, den Lehrkräften oder in der Gestaltung des Unterrichts liegen und hängen stark von der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ab. Es wurde deutlich, dass Störungen oft Ausdruck tieferliegender Unvereinbarkeiten sind, sei es in Bezug auf Erwartungen, Bedürfnissen oder die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. An dieser Schnittstelle zeigt sich der enge und oft fließende Übergang zwischen Unterrichtsstörungen und sozialen Konflikten im Sinne der in Kapitel 2.1.1.2 erarbeiteten Definition.

Blanck (vgl. 2019: 205) legt dar, dass der Begriff der Störung häufig mit der technischen Dysfunktion assoziiert wird. Ein System oder Ablauf funktioniert nicht wie beabsichtigt und bedarf einer Korrektur, um die ursprüngliche oder eine verbesserte Funktionalität wiederherzustellen. Im schulischen Kontext kann dies bedeuten, dass Lehrkräfte Unterrichtsstörungen primär als Abweichung von dem geplanten Unterrichtsverlauf interpretieren, die den Fortgang der Wissensvermittlung behindern und Interventionen zur Wiederherstellung dieses Verlaufs erfordern. Ein Konflikt hingegen, so schreibt Blanck, wird mit unterschiedlichen, konfrontativ aufeinandertreffenden Positionen oder Haltungen von Menschen assoziiert, für die eine Lösung gefunden werden muss. Diese erlaubt selten eine bloße Fortsetzung des Bisherigen.

Der Kern des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsstörungen und sozialen Konflikten liegt somit in der Interpretation des Geschehens. Sobald Unterrichtsstörungen nicht mehr nur als rein operative Ablaufprobleme gesehen werden, sondern als Manifestation einer wahrgenommenen Unvereinbarkeit von Zielen, Erwartungen oder Bedürfnissen der beteiligten Akteure (vgl. Arbeitsdefinition sozialer Konflikt, Kap. 2.1.1.2), offenbaren sie ihren Konfliktcharakter. Klaffke (2020: 95) unterstreicht diese enge Verbindung, indem er festhält: „Konflikte zwischen

Einzelpersonen, [...] und Lehrkräften sind eine häufige Ursache für Störungen im Unterricht“. Dies impliziert, dass Störungen selbst, wenn sie auf unvereinbare Positionen hinweisen, den Beginn eines sozialen Konflikts markieren können. Blanck (vgl. 2019: 208) erörtert die Möglichkeit, dass andauernde oder schwer zu behebende Unterrichtsstörungen als Indikatoren für eben solche latenten, also unterschwellige, soziale Konflikte dienen können. Als Beispiel wird eine Situation angeführt, in der disziplinarische Maßnahmen einer Lehrkraft nicht nur auf den Widerstand des*r adressierten Schülers*in stoßen, sondern auch Solidaritätsbekundungen der Mitschüler*innen hervorrufen, die die Sanktion als ungerecht bewerten. In einem solchen Fall kollidieren unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen – ein deutlicher Werte- und Interessenkonflikt (vgl. Konfliktarten nach Astner, Kap. 2.1.3) -, der die Dimension einer reinen Unterrichtsstörung übersteigt und eine grundlegende Auseinandersetzung zur Lösungsfindung erfordert (vgl. Blanck 2019: 208). Die subjektive Auffassung und Interpretation des Geschehens durch die Beteiligten ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Ein Verhalten, das von einer Lehrperson als zu behebende Störung des Unterrichtsablaufs klassifiziert wird, kann von den Schüler*innen oder einer anderen Lehrkraft bereits als Ausdruck eines tieferliegenden Problems oder Unstimmigkeit in der Beziehung – und somit als sozialer Konflikt – gedeutet werden. Blanck unterstreicht die Notwendigkeit, die Perspektive der Schüler*innen einzunehmen und die Frage zu reflektieren: „Was an meinem Unterricht hindert die Schüler*innen an der Arbeit und daran, zu lernen?“ (vgl. ebd.: 206 f.). Diese Fragestellung legt nahe, dass als Störung wahrgenommenes Verhalten aus Schüler*innensicht eine nachvollziehbare Reaktion auf Defizite im unterrichtlichen Angebot, im pädagogischen Handeln der Lehrkraft oder auf erlebte Unvereinbarkeiten sein kann (vgl. Ursachen für Unterrichtsstörungen, Kap. 2.2.1).

Unterrichtsstörungen und soziale Konflikte stehen im schulischen Kontext in einer engen Wechselwirkung. Unterrichtsstörungen können als Symptom oder Ausdruck latenter sozialer Konflikte verstanden werden oder selbst, durch die Art ihrer Wahrnehmung und Bearbeitung, zu manifesten sozialen Konflikten führen. Die Unterscheidung vermag fließend erscheinen und hängt stark von der Interpretation der beteiligten Akteure ab.

III. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN

Die vorliegende Arbeit ist bewusst in einen annähernd gleichwertigen Theorie- und Forschungsteil gegliedert. Ein fundierter und ausführlicher Theorieteil (Kapitel 2) ist unerlässlich, um die Komplexität des Themas zu erfassen und einen analytischen Rahmen für die spätere Auswertung zu schaffen. Die Definition zentraler Begriffe, die Darstellung von Konfliktursachen und -strategien sowie die theoretische Fundierung der besonderen Rolle der Lehrkräfte im sozialpädagogischen Feld bilden das notwendige „Werkzeug“, um die qualitativen Daten

tiefgreifend interpretieren zu können. Der ebenso ausführliche empirische Teil (Kapitel 3-5) ist der qualitativen Natur der Untersuchung geschuldet. Er erfordert eine detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens, eine nachvollziehbare Präsentation der Ergebnisse mit exemplarischen Belegen aus den Interviews sowie eine intensive Diskussion und Einordnung dieser Befunde. Die beiden Hauptteile der Arbeit stehen somit in einem engen Wechselverhältnis, bei dem die Theorie die Grundlage für die Analyse der Empirie liefert.

Aufbauend auf dem theoretischen Fundament und dem in Kapitel 3.1 hergeleiteten Forschungsdesiderat und der Begründung des qualitativen Forschungsansatzes, beschreibt dieses Kapitel die methodische Anlage der empirischen Untersuchung. Anschließend werden die konkreten Schritte der Studie dargelegt: die Auswahl der Interviewpartner*innen (Kap. 3.2), die Wahl des leitfadengestützten Interviews als Erhebungsmethode (Kap. 3.3), die Entwicklung des Interviewleitfadens (Kap. 3.4), die Transkription und Durchführung der Interviews (Kap. 3.5) sowie abschließend das Vorgehen bei der Datenauswertung nach Mayring (Kap. 3.6).

3.1 HERLEITUNG DES FORSCHUNGSDESIDERATS UND BEGRÜNDUNG DES QUALITATIVEN ANSATZES

Um der Forschungsfrage nach den eingesetzten Konfliktlösungsstrategien und deren subjektiver Wirksamkeitsbedeutung durch Lehrkräfte gerecht zu werden, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren, die auf numerische Daten und statistische Verallgemeinerungen abzielen, liegt der Fokus der qualitativen Forschung auf der Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen und dem tiefen Verstehen komplexer sozialer Phänomene aus der Perspektive der beteiligten Akteur*innen (vgl. Mayring 2016: 22; Kirchmair 2022: 3).

Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit von entscheidender Bedeutung, da Konfliktstrategien und deren Bewertung sich nicht auf rein objektive Handlungen reduzieren lassen. Vielmehr sind sie tief in den subjektiven Deutungen, Absichten und Handlungslogiken der Lehrkräfte verankert. Dass ein solcher qualitativer Zugang zwingend notwendig ist, wird bei der Analyse des aktuellen Forschungsstandes deutlich. Obwohl die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Unterrichtskonflikten umfangreich ist (vgl. Becker / Breuniger 2024: 10), fokussiert sie auf Kontexte, die sich von der Situation an Berufsschulen für Sozialpädagogik deutlich unterscheiden.

Ein zentraler Befund der Forschung ist, dass die Wahrnehmung von Konfliktsituationen stark subjektiv geprägt ist. Eine qualitative Studie von Mayr (2006) an österreichischen Handelsakademien verdeutlicht dies eindrücklich. Ein Kernergebnis ist die signifikante Diskrepanz

zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung: Lehrkräfte bewerten ihr eigenes pädagogisches Handeln deutlich positiver als ihre Schüler*innen, während sie gleichzeitig subtile Störungen wie das innere „Abschalten“ der Lernenden kaum erkennen (vgl. Mayr 2006: 231). Dieses Ergebnis unterstreicht die Notwendigkeit, die subjektive Perspektive von Lehrkräften als eigenständigen Forschungsgegenstand zu betrachten. Die Studie von Mayr zeigt zwar auf, dass es unterschiedliche erfolgreiche Lehrertypen gibt (z.B. einen „beziehungsorientierten“ Stil). Aufgrund ihres quantitativen Designs kann sie jedoch nicht das konkrete Handeln erfassen, das diese Stile ausmacht. Allgemeine Begriffe wie „Wertschätzung“ oder „interessanter Unterricht“ werden als Skalenwerte gemessen, aber nicht in ihren qualitativen Ausprägungen beschrieben. Noch entscheidender ist jedoch, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den Fachbereich Sozialpädagogik eingeschränkt ist. Wie in dieser Arbeit bereits theoretisch fundiert wurde (vgl. Kap. 2.1.1.2), kommt den Lehrkräften in der sozialpädagogischen Ausbildung eine besondere pädagogische Doppelrolle zu (doppelte Vermittlungspraxis), die in der Studie von Mayr nicht abgebildet wird.

Dass die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden ein wiederkehrendes Forschungsthema ist, bestätigt auch eine weitere Studie von Wettstein et al. (2016). In dieser Untersuchung mit Lehrkräften und Schüler*innen der 5. und 6. Klasse an Schweizer Schulen wurde mittels Fragebogen erfasst, wie unterschiedlich das Unterrichtsgeschehen eingeschätzt wird. Es zeigte sich, dass die Perspektiven bei der Bewertung von abstrakteren Konzepten wie der „Klassenführung“ deutlich voneinander abweichen (vgl. Wettstein et al. 2016: 178). Trotz dieser wichtigen Erkenntnis verdeutlicht die Studie aber auch das bestehende Forschungsdesiderat. Da es sich um eine quantitative Untersuchung handelt, bleiben die Gründe für die unterschiedlichen Wahrnehmungen sowie die qualitativen Aspekte des*r Lehrer*innenhandelns im Verborgenen. Noch entscheidender ist jedoch die kontextuelle Lücke: Die Studie bezieht sich ausschließlich auf die Primar- und Sekundarstufe I. Die spezifischen Dynamiken und Anforderungen, die sich in der beruflichen Bildung für Sozialpädagogik im Umgang mit jungen Erwachsenen ergeben, werden nicht thematisiert, weshalb eine Übertragung der Ergebnisse kaum bzw. begrenzt möglich ist.

Auch die internationale Forschung liefert zwar Einblicke, bestätigt aber zugleich die methodischen und kontextuellen Lücken. Eine großangelegte, quantitative Fragebogenstudie von Özben (2010) mit 869 türkischen Lehrkräften an Primar- und Sekundarschulen untersuchte, welche Unterrichtsstörungen berichtet und welche Strategien zu deren Bewältigung eingesetzt werden. Als häufigste Gegenstrategien wurden der Einsatz von Blickkontakt (81 %), verbale Ermahnungen (ca. 55 %) und der Kontakt zur Schulleitung oder Beratung (ca. 62 %) genannt (vgl. Özben 2010: 591). Die Studie verdeutlicht zwar Unterschiede in Abhängigkeit von der

Berufserfahrung, doch auch hier ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den deutschen Kontext einer Berufsschule für Sozialpädagogik aufgrund der unterschiedlichen Schulformen und des kulturellen Hintergrunds stark eingeschränkt.

Die bisher dargestellten Studien deuten auf eine grundlegende Kluft zwischen der wissenschaftlichen Perspektive und der unterrichtlichen Praxis hin. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert Nolting (2017) mit seiner „kleinen“ Umfrage. Wie bereits in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit vorgestellt, thematisiert er, dass der Fokus der Lehrkräfte stark auf grundlegenden Rahmenbedingungen wie Regeln und der Beziehungsgestaltung liegt, während jedoch spezifischere Präventionsstrategien, die in der Forschung als besonders wirksam gelten, in den Nennungen kaum vorkommen (vgl. Nolting 2017: 28 f.). Diese Feststellung ist für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit von zentraler Bedeutung. Sie deutet darauf hin, dass zwischen den in der Forschung empfohlenen Strategien und dem tatsächlichen Handeln von Lehrkräften eine Lücke klafft und sich Lehrpersonen offenbar stark an ihren persönlichen Erfahrungen orientieren. Solche subjektiven, praxiserprobten Theorien und die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien lassen sich mit quantitativen Fragebögen nur schwer abbilden.

Die Betrachtung des Forschungsstandes macht somit das Desiderat deutlich: Bestehende Studien sind entweder methodisch limitiert und erfassen die Komplexität von Konfliktlösungsstrategien nicht, oder die sind kontextuell unpassend. Es fehlt somit eine qualitative Untersuchung, die sich den subjektiven Strategien von Lehrkräften im Umgang mit sozialen Konflikten widmet – und das im spezifischen Feld der Berufsschule Sozialpädagogik. An dieser Leerstelle setzt die vorliegende Arbeit an.

Diese Forschungslücke bedingt den explorativen Charakter der vorliegenden Arbeit. Ein exploratives, also erkundendes Vorgehen dient dazu, erste „Ansatzpunkte für komplexe Probleme zu finden“ (Fahrner 2009: 16) und Hypothesen oder Modelle für ein bisher wenig untersuchtes Feld zu entwickeln (vgl. ebd.). Das Ziel ist es in diesem Fall nicht, bereits bestehende Theorien zu überprüfen, sondern neue, tiefere Einblicke in die subjektive Praxis der Lehrkräfte zu gewinnen. Der qualitative Ansatz mit leitfadengestützten Interviews ist für ein solches exploratives Vorhaben das ideale Instrument, da er die notwendige Offenheit bietet, um die Perspektiven der Lehrkräfte zu ergründen.

3.2 SAMPLING: AUSWAHL DER INTERVIEWTEN LEHRKRÄFTE

Die Auswahl der Interviewpartner*innen ist ein entscheidender Schritt im qualitativen Forschungsprozess. Anders als in der quantitativen Forschung, in der es um repräsentative

Stichproben geht, wird in den qualitativen Verfahren versucht „die Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen zu erfassen“ (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 134). Ziel ist es, Fälle auszuwählen, die besonders reichhaltige Einblicke in das Forschungsfeld ermöglichen. Das Vorgehen in dieser Studie orientiert sich am Ansatz der Fallstudie. Dieser wird hier verstanden als ein Forschungsansatz, der sich auf einen „Einzelfall“ konzentriert, um diesen in seiner Komplexität zu analysieren (vgl. Lamker 2014: 2). Konkret wurde für diese Arbeit eine einzige berufsbildende Schule in Niedersachsen als Fall ausgewählt, um das Phänomen der Konfliktlösung tief im spezifischen Kontext dieser Organisation zu untersuchen. Für die Durchführung der Erhebung wurde eine offizielle Genehmigung durch das Regionale Landesamt für Schule und Bildung (RLSB) eingeholt. Innerhalb dieses ausgewählten Falles wurde ein zweistufiges Sampling-Verfahren angewendet.

In einem ersten Schritt wurde die Gesamtheit durch das Verfahren des „Purposive Sampling“ (gezielte Auswahl) eingegrenzt. Dies ist ein „bewusster Prozess, bei dem Teilnehmende gezielt aufgrund spezifischer Eigenschaften ausgewählt werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind“ (Ahmad / Wilkins 2024: 1462, Übersetzung d. Verf.). Konkret wurde eine Zielgruppe durch das zentrale Einschlusskriterium definiert, dass die teilnehmenden Lehrkräfte ihren Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen haben müssen. Dieses Kriterium soll sicherstellen, dass die Befragten über etablierte Berufserfahrungen und reflektierte Handlungsroutinen verfügen.

Im zweiten Schritt erfolgte die finale Rekrutierung der Teilnehmenden aus dieser gezielt vordefinierten Gruppe auf Basis von Freiwilligkeit und Verfügbarkeit. Nachdem das Kollegium des Fachbereichs Sozialpädagogik über die Studie informiert wurde, konnten sich interessierte Lehrkräfte zur Teilnahme melden. Dieses Vorgehen kombiniert somit gezielte, Kriterienbasierte Eingrenzung mit einer auf Freiwilligkeit beruhenden Endauswahl, um den Zugang zum Feld zu sichern und gleichzeitig die Relevanz der Teilnehmenden für die Forschungsfrage zu gewährleisten. Um eine gewisse Heterogenität innerhalb der Stichprobe zu gewährleisten, wurde angestrebt, sowohl Lehrkräfte mit klassischem Lehramtsstudium als auch Quereinsteiger*innen mit abgeschlossenen Vorbereitungsdiensten in die Untersuchung einzubeziehen. Die Kontaktaufnahme zu den Teilnehmenden erfolgte auf Basis einer bereits bestehenden professionellen Bekanntschaft der Verfasserin mit manchen Lehrkräften des Bereichs Sozialpädagogik. Dieses Vertrauensverhältnis wird als methodische Chance gesehen, eine besonders offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Gleichzeitig wurde diese Nähe im gesamten Forschungsprozess kritisch reflektiert, um das Risiko von sozial erwünschten Antworten oder einer voreingenommenen Interpretation zu minimieren.

Insgesamt wurden im Rahmen der Studie fünf Lehrkräfte interviewt. Diese Fallzahl wird für eine explorative qualitative Studie als ausreichend erachtet, um eine Vielfalt an Perspektiven innerhalb des untersuchten Falles zu erfassen und eine theoretische Sättigung anzustreben. Eine Sättigung ist dann erreicht, wenn durch weitere Interviews „keine grundsätzlich neuen, theoretisch fassbaren Aspekte hinzukommen“ (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 134).

3.3 DAS LEITFADENGESTÜTZTE INTERVIEW ALS ERHEBUNGSMETHODE

Als spezifische Erhebungsmethode für diese qualitative Untersuchung wurde das leitfadengestützte Interview gewählt. Diese Methode eignet sich besonders, um den explorativen Charakter der Arbeit gerecht zu werden. Ein exploratives Vorgehen ist hier zentral, da das Forschungsziel darin besteht, die „subjektiv relevanten Informationen, Meinungen und Einstellungen“ der Lehrkräfte zu ihren Konfliktlösungsstrategien zu erkunden, ohne diese von vornherein durch starre Vorgaben einzuschränken (vgl. Kepper 1995: 40, zit. n. Aghamanoukjan et al.: 422). Das leitfadengestützte Interview ist als halbstrukturiertes Interview einzuordnen, bei dem ein Interview-Leitfaden als Liste offener Fragen das thematische Grundgerüst bildet, der Gesprächsverlauf aber flexibel an die jeweilige Situation angepasst werden kann (vgl. Döring 2023: 367). Die Wahl fiel bewusst auf diese Vorgehensweise, da die Alternativen für das Forschungsinteresse ungeeignet erschienen. Ein vollstrukturiertes Interview, bei dem ein standardisierter Fragebogen mit exakt vorgegebenen Fragen und Reihenfolge zum Einsatz kommt (vgl. ebd.: 384), würden die subjektiven Sichtweisen und tieferen Begründungen der Lehrkräfte nicht erfassen können. Ein gänzlich unstrukturiertes Interview wiederum, das ohne einen thematischen Rahmen auskommt und die Befragten völlig frei erzählen lässt (vgl. ebd.: 365), birgt die Gefahr, dass die für die Forschung zentralen Aspekte nicht angesprochen werden. Die Entscheidung für diesen Mittelweg begründet sich aus dem von Helfferich (2022: 876) formulierten Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig.“

Konkret bedeutet dies für die Untersuchung, eine Balance zwischen zwei zentralen Anforderungen zu finden: Einerseits sichert sich der Leitfaden durch die thematische Gliederung die notwendige Strukturierung. Andererseits lässt die Methode die erforderliche Offenheit. Sie bietet den nötigen Freiraum, um die subjektiven Wahrnehmungen und das persönliche Alltagswissen der Lehrkräfte zu rekonstruieren (vgl. Helfferich 2011: 179). Die Lehrkräfte können in ihren eigenen Worten erzählen, was ihnen wichtig ist. Dadurch können unerwartete Aspekte und tiefere Bedeutungen zum Vorschein kommen, die in einem starren Fragebogen verloren gingen. Durch diese Kombination aus Struktur und Flexibilität stellt das leitfadengestützte Interview die ideale Methode dar, um die Forschungsfrage zu beantworten. Es ermöglicht, sowohl gezielte Informationen zu den gesuchten Konfliktlösungsstrategien zu erhalten als auch

die individuellen Perspektiven und Begründungen der Lehrkräfte in ihrer Tiefe zu erfassen. Wie der Leitfaden für diese Untersuchung konkret entwickelt wurde, wird im nachfolgenden Kapitel 3.4 dargelegt.

Die Entscheidung für genau die Methode eines leitfadengestützten Interviews zielt maßgeblich darauf ab, eine systematische Vergleichbarkeit zwischen den geführten Interviews herzustellen. Diese Vergleichbarkeit ist jedoch nicht im Sinne einer quantitativen Generalisierbarkeit zu verstehen, sondern als methodische Voraussetzung für die qualitative Analyse. Erst indem allen Lehrkräften Kernfragen zu ihrem Konfliktverständnis, ihren Handlungsstrategien und deren Bewertung gestellt werden, wird es möglich, über den Einzelfall hinausgehende, wiederkehrende Muster im professionellen Handeln zu identifizieren. Ohne diese strukturelle Basis bestünde die Gefahr, lediglich unverbundene Einzelgeschichten zu erheben.

Anstatt die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung wie Reliabilität und Validität unreflektiert zu übernehmen, die für qualitative Ansätze oft als ungeeignet gelten, wird die Qualität dieser Untersuchung durch andere, passendere Maßstäbe sichergestellt (vgl. Mayring 2022: 120 f.). Wie Mayring ausführt, wird die Übertragbarkeit der klassischen Gütekriterien auf die qualitative Forschung, insbesondere auf die Analyse von sprachlichem Material, in der Wissenschaft kritisch diskutiert.

Die Reliabilität, also die Zuverlässigkeit und Genauigkeit einer Messung, wird oft in Frage gestellt, da Interpretationsunterschiede bei der Analyse von Texten nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind (vgl. ebd.: 119 f.). Die Idee, dass zwei verschiedene Forschende bei einem komplexen Interviewtext exakt zu denselben Ergebnissen kommen müssen, wird als unrealistisch angesehen und könnte sogar die inhaltliche Tiefe der Analyse reduzieren. Auch die Validität, also die Frage, ob wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll, stößt auf Kritik. Hier wird vor allem die Zirkularität bemängelt. Wenn die eigenen Ergebnisse mit einer bestehenden Theorie validiert, muss die Gültigkeit dieser Theorie bereit vorausgesetzt werden (vgl. ebd.: 120).

Aus diesem Grund werden für die qualitative Forschung und speziell für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, eigene Gütekriterien diskutiert, die der Natur des Vorgehens besser gerecht werden. Für die vorliegende Arbeit sind, in Anlehnung an Mayring (vgl. ebd.: 120 f.) insbesondere die folgenden Kriterien leitend:

Die Qualität der Analyse wird dadurch sichergestellt, dass das Vorgehen nicht willkürlich, sondern systematisch und nach nachvollziehbaren Regeln erfolgt. Ein zentraler Weg zur

Geltungsbegründung liegt daher in der transparenten Dokumentation aller methodischen Schritte. Diesem Anspruch folgend, werden in den nachfolgenden Kapiteln die einzelnen Entscheidungen – von der Auswahl der Interviewpartner*innen über die Entwicklung des Leitfadens bis hin zur systematischen Datenauswertung - detailliert dargelegt. Dies geschieht, um die Güte der Ergebnisse für den Lesenden nachvollziehbar zu machen (Regelgeleitetheit und Verfahrensdokumentation).

Das von Krippendorff übernommene Kriterium der semantischen Gültigkeit bezieht sich auf die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktion des Materials (vgl. ebd.: 121). In dieser Arbeit wird dies durch die Erstellung eines klaren Kategoriensystems nach Mayring gewährleistet (siehe Anhang 2, in Kap. 10.2).

Die kommunikative Validierung zielt darauf ab, die gewonnenen Interpretationen im Dialog mit den befragten Personen abzugleichen und eine Übereinstimmung über die Ergebnisse herzustellen (vgl. ebd.: 122).

Durch die konsequente Anwendung dieser an die qualitative Forschung angepassten Gütekriterien wird die wissenschaftliche Qualität und Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Untersuchung sichergestellt.

3.4 ENTWICKLUNG UND AUFBAU DES INTERVIEWLEITFADENS

Ein zentrales Instrument des leitfadengestützten Interviews ist der Interviewleitfaden. Er dient dazu, das Gespräch thematisch zu strukturieren und sicherzustellen, dass die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte in jedem Interview behandelt werden, ohne dabei die notwendige Offenheit für die Erzählungen der Befragten einzuschränken (vgl. Helfferich 2011: 179).

Die Entwicklung des Leitfadens für diese Studie erfolgte systematisch nach dem SPSS-Schema von Helfferich (vgl. ebd.: 182 ff.). Die Entscheidung für dieses spezifische Verfahren wurde bewusst getroffen, da es die Entwicklung offener, nicht-suggestiver Fragen fördert und durch die schrittweise Strukturierung eine systematische Abdeckung der komplexen Forschungsfrage gewährleistet. Die konkrete Umsetzung der vier Schritte gestaltete sich wie folgt:

Sammeln (S): Im ersten Schritt wurde ein eigenständiges Brainstorming durchgeführt, um eine umfassende Liste aller potenziell relevanten Fragen zu sammeln. Ergänzend wurde in

dieser Phase ChatGPT als unterstützendes Werkzeug eingesetzt, um weitere mögliche Frageformulierungen oder thematische Aspekte zu generieren.

Prüfen (P): Anschließend wurde die gesammelte Frageliste kritisch geprüft. Fragen, die reinen Faktenabfragen glichen, geschlossen oder suggestiv formuliert waren, wurden eliminiert. Der Fokus lag darauf, jene Fragen zu identifizieren, die geeignet sind, die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte zu ergründen und zu ausführlichen Erzählungen anzuregen.

Sortieren (S): Die verbindlichen und als geeignet bewerteten Fragen wurden im dritten Schritt thematisch geordnet und in eine logische Abfolge gebracht. Dabei wurden die Fragen in thematische Blöcke gegliedert, die einem natürlichen Gesprächsverlauf folgen.

Subsumieren (S): Im letzten Schritt wurden die sortierten Fragen zu einem kohärenten Leitfaden zusammengefügt. Für jeden thematischen Block wurde eine offene, erzählgenerierende Hauptfrage formuliert, unter die spezifischere Aspekte als mögliche Nachfragen subsumiert wurden.

Die thematische Abfolge der Blöcke im Hauptteil des Leitfadens folgt dem interviewmethodischen Prinzip, vom Konkreten und Erlebten zum Allgemeinen und Abstrakten vorzugehen. Aus diesem Grund wurde Block D, der die Bewertung bereits erlebter und vergangener Konfliktsituationen thematisiert, bewusst vor Block E platziert, der auf generelle, präventive Strategien für die Zukunft abzielt. Dieser Aufbau dient als einfacher Einstieg, der die befragte Person zunächst bei einer konkreten, persönlichen Erfahrung abholt und so in den Erzählmodus bringt. Erst danach wird zu den allgemeineren und abstrakteren Konzepten der Prävention übergegangen, was eine tiefere Reflexion der grundsätzlichen Haltung und des professionellen Konzepts der Lehrkraft ermöglicht.

Zur praktischen Erprobung und Validierung des entworfenen Instruments wurde eine Pilotstudie in Form eines Probeinterviews durchgeführt. Dieses fand mit einer Berufsschullehrkraft aus dem Fachbereich Wirtschaft/Politik statt. Obwohl der Proband nicht der direkten Zielgruppe der Studie angehörte, eignete sich das Interview, um die generelle Verständlichkeit, den logischen Fluss der Fragen und insbesondere den zeitlichen Rahmen zu überprüfen. Ein zentrales Ergebnis dieses Pretests war, dass die angestrebte Interviewdauer von 45 bis 60 Minuten unterschritten wurde, da einige Antworten des Probanden sehr prägnant aber klar ausfielen. Diese Erkenntnis führte zu einer finalen Anpassung des Leitfadens: Er wurde um zusätzliche, vertiefende Fragen ergänzt, die je nach Gesprächsverlauf und Ausführlichkeit der Antworten flexibel eingesetzt werden können. Dies geschieht, um die thematische Tiefe zu gewährleisten und den angedachten Zeitrahmen optimal zu nutzen. Der thematische Aufbau des so entwickelten, finalen Leitfadens wurde direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet, um deren umfassende Beantwortung sicherzustellen. Der Einstieg des Interviews über die

berufliche Biografie dient dabei nicht nur der Herstellung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, sondern auch der Erhebung wichtiger Kontextinformationen für die spätere Analyse. Abschließend gliedert sich der Hauptteil in thematische Blöcke, die die zentralen Dimensionen der Forschungsfrage abbilden: das subjektive Verständnis von Konflikten, die eingesetzten Handlungsstrategien, deren subjektive Wirksamkeitsbewertung, relevante präventive Maßnahmen sowie die wahrgenommene schulischen Rahmenbedingungen. Der vollständige Interviewleitfaden, der das Ergebnis dieses Prozesses darstellt, befindet sich im Anhang (siehe Anhang 3, in Kap. 10.3).

3.5 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS UND TRANSKRIPTION

Die Datenerhebung erfolgte mittels leifadengestützter Einzelinterviews, die an zwei Tagen Ende Juni 2025 durchgeführt wurden. Im Vorfeld der Gespräche wurde der stellvertretende Schulleiter über die Ziele und den Aufbau der Untersuchung informiert. Um eine fokussierte und zugleich tiefgehende Gesprächsführung zu gewährleisten, wurden den Teilnehmer*innen im Vorfeld per E-Mail drei der zentralen, reflexionsintensiveren Fragen aus dem Leitfaden zugesandt. Diese lauten:

- Können Sie eine konkrete Konfliktsituation aus Ihrem Unterrichtsalltag beschreiben und schildern, wie Sie in diesem Fall praktisch vorgegangen sind?
- Fällt Ihnen eine Strategie/Vorgehensweise ein, die sich im Nachhinein als weniger wirksam erwiesen hat oder mit der das eigentliche Ziel nicht erreicht wurde?
- Inwiefern hat sich Ihr Umgang mit Konflikten im Unterricht im Laufe Ihrer bisherigen Berufserfahrung verändert?

Dieser Schritt diente zwei Zielen: (1) er ermöglicht es den Lehrkräften, sich gedanklich vorzubereiten, was zu einer effizienteren Nutzung der gemeinsamen Interviewzeit führen sollte, und (2) er sollte die Tiefe und Differenziertheit der Antworten fördern. Es zeigte sich im Prozess, dass zwei der fünf Lehrkräfte (L1 und L4) diese Vorbereitungsmöglichkeit wahrgenommen haben.

Ursprünglich war geplant, vier Interviews an einem einzigen Tag in einem störungsfreien Raum durchzuführen. Das erste Interview fand auf Vorschlag der Lehrkraft zunächst im Lehrerzimmer statt. Im Verlauf des Gesprächs kam es jedoch zu wiederholten Störungen durch Telefon, anklopfende Schüler*innen sowie hinzukommende Kolleg*innen. Um eine vertrauensvolle Atmosphäre wiederherzustellen, wurde das Interview unterbrochen und in einem separaten Klassenraum fortgesetzt. Dieser Raum wurde anschließend für alle weiteren Interviews an diesem Tag genutzt.

Nach Abschluss der ersten vier Interviews entstand die Einschätzung, dass eines der Gespräche in seiner Ergiebigkeit hinter den Erwartungen zurückblieb und die Datengrundlage möglicherweise nicht ausreichend sättigen würde. Um die Qualität und Breite des Datenmaterials zu sichern, wurde daher spontan ein weiteres Interview mit einer fünften Lehrkraft vereinbart und an einem zweiten Tag durchgeführt. Dieses fand ebenso in der Schule statt, im selben separaten Raum wie die vorherigen störungsfreien Gespräche. Alle fünf Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, nachdem oder währenddessen die Teilnehmenden über den Datenschutz aufgeklärt wurden und eine schriftliche Einverständniserklärung unterzeichnet hatten. Die Dauer der Interviews variierte, wobei ein Gespräch den anvisierten Zeitrahmen von 45 bis 60 Minuten erreichte, während die übrigen vier kürzer ausfielen. Es kann eine durchschnittliche Zeitangabe von 30 genannt werden.

Für den Prozess der Transkription wurde das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) gewählt. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um eine methodische Passgenauigkeit zur gewählten Auswertungsmethode zu gewährleisten. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zielt auf die Analyse des Gesagten (das WAS), nicht auf die Interpretation der Sprechweise (das WIE). Ein für die Lesbarkeit einfaches Transkript stellt das dafür notwendige Datenmaterial in optimaler Form bereit und sichert so die Nachvollziehbarkeit der Analyse (vgl. Dresing / Pehl 2015: 20). Es wird dabei reflektiert, dass eine detailliertere Transkription des Sprachflusses zusätzliche Hinweise auf emotionale Zustände hätte liefern können. Für das primäre Forschungsziel dieser Studie – die systematische Erfassung von Handlungsstrategien – wurde dieser Ansatz jedoch als zielführender erachtet.

Die Verschriftlichung der Interviews orientierte sich im Wesentlichen an folgenden, von Dresing und Pehl (vgl. 2015: 21 f.) formulierten Regeln. Diese wurden zusammengefasst – eine detaillierte Form findet sich im Anhang (siehe Anhang 4, in Kap. 10.4).

- Wörtliche Transkription: Es wird wortwörtlich transkribiert. Dialekte werden dabei möglichst genau in das Hochdeutsche übersetzt.
- Glättung der Lesbarkeit: Um den Lesefluss zu verbessern, werden Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern nicht erfasst. Die Interpunktion wird ebenfalls zugunsten der Lesbarkeit geglättet, um klare Sinneinheiten zu schaffen.
- Umgang mit Füllwörtern und Pausen: Verständnissignale wie „aha“, „mhm“ usw. sowie Fülllaute werden nicht transkribiert. Längere Pausen, die auf Nachdenken hindeuten, werden durch (...) markiert.
- Kennzeichnung von Nonverbalem und Betonungen: Emotionale, nonverbale Äußerungen wie (lacht) oder (seufzt), die für das Verständnis relevant sind, werden in Klammern notiert. Besonders betonte Wörter werden durch Großschreibung hervorgehoben.

- Anonymisierung: Alle Namen von Personen, Orten, spezifischen Institutionen sowie spezieller Merkmale werden bereits während der Transkription anonymisiert. Die Sprecherin wird durch I (Interviewerin) und die Befragten durch B gekennzeichnet.

Auf eine nachträgliche Genderung innerhalb der Transkription wurde verzichtet, Bezeichnungen wie „Lehrer“ und „Schüler“ wurden so transkribiert, wie sie von den befragten Personen verwendet wurden. Durch die konsequente Anwendung dieser Regeln wurde ein einheitliches, gut lesbares und für geplante qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring optimal aufbereitetes Textkorpus sichergestellt.

3.6 DATENAUSWERTUNG: QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING

Zur systematischen Auswertung der transkribierten Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (2022) herangezogen. Diese Methode wurde gewählt, da sie ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen bei der Analyse von Textmaterial ermöglicht (vgl. Mayring 2022: 13). Dies ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, da so eine nachvollziehbare und intersubjektiv überprüfbare Analyse der umfangreichen Interviewdaten gewährleistet wird.

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es verschiedene Grundformen der Interpretation. Für diese Arbeit wurde das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung als zentrale Analysetechnik gewählt. Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen“ (ebd.: 66). Dieses Vorgehen passt exakt zum Forschungsinteresse, da die von den Lehrkräften genannten Konfliktlösungsstrategien und deren Bewertungen anhand eines vorab definierten Kategoriensystems erfasst und analysiert werden sollen. Die Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems folgte dabei einem kombinierten deduktiv-induktiv Vorgehen. Ein solches Vorgehen, bei dem ein deduktiv erstelltes System am Material induktiv erweitert wird, wird von Mayring als Form der „Kategoriensystemerweiterung“ beschrieben (vgl. ebd.: 107).

Im ersten, deduktiven Schritt wurde das Kategoriensystem auf Basis der theoretischen Vorarbeit und der Forschungsfrage erstellt. Die Hauptkategorien wurden aus den thematischen Blöcken des Interviewleitfadens abgeleitet, welcher ebenfalls auf Grundlage des theoretischen Hintergrundes erstellt wurde. Die zugehörigen Subkategorien wurden aus den zentralen Konzepten und Modellen des Theorieteils hergeleitet. Um eine regelgeleitete Codierung zu ermöglichen, wurde für jeder dieser Kategorien ein Kodierleitfaden im Sinne Mayrings entwickelt,

bestehend aus einer präzisen Definition, einem Ankerbeispiel und expliziten Kodierregeln (vgl. ebd.: 62 f.).

Im zweiten, induktiven Schritt wurde dieses System während der Analysephase offengehalten. Zeigten sich im Material relevante Aspekte, die durch das bestehende System nicht abgedeckt wurden, konnten neue Kategorien direkt aus den Daten abgeleitet werden. So entstanden beispielsweise die Unterkategorien 1.6 Bedeutung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (BLS) und 1.7 Persönliche Haltung und Motivation (PHM) als Reaktion auf die dichten Beschreibungen der Lehrkräfte. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass sowohl der theoretische Bezugsrahmen gewahrt als auch die Offenheit für neue, im Material verankerte Erkenntnisse gewährleistet bleibt (vgl. ebd.: 67, 107). Das vollständige, auf diese Weise entwickelte Kategoriensystem befindet sich im Anhang (siehe Anhang 2, in Kap. 10.2). Für eine nachvollziehbare Transparenz wurde hier das Wort „Induktiv“ rot hervorgehoben, welche Kategorien während der Analysephase entstanden sind. Das gesamte Vorgehen von der Kategoriendefinition bis zur finalen Codierung orientiert sich dabei eng an dem von Mayring (2022: 99-103) dargestellten Ablaufmodell (Beispiel) der strukturierten Inhaltsanalyse. Relevante Textstellen (Kodiereinheiten) wurden identifiziert und den passenden Kategorien zugeordnet. Zur Dokumentation wurde eine Analysetabelle in Word erstellt, welche die Spalten Hauptkategorie, Unterkategorie, Zitat, Seite, Zeil und Generalisierung umfasst. Für den Umfang mit und die spezifische Zielsetzung dieser Arbeit erwies sich eine manuelle Codierung in einer strukturierten Textverarbeitung als transparentes und vollkommen ausreichendes Werkzeug, weshalb auf den Einsatz spezialisierter Programme wie MAXQDA verzichtet wurde. Die Spalte Generalisierung dient dazu, die Kernaussage des jeweiligen Zitats in einer abstrahierenden Form festzuhalten. Dieses Vorgehen unterscheidet sich damit von der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, bei der das Material in mehreren Durchgängen schrittweise paraphrasiert und reduziert wird (vgl. ebd.: 70-72). Dies erleichtert die spätere, kategorienbasierte Zusammenfassung der Ergebnisse.

Abschließend sei eine methodische Reflexion zur Entwicklung der Forschungsfrage angemerkt. Ausgehend von der zentralen Hauptfrage wurden drei leitende Unterfragen formuliert, die die Untersuchung strukturierten. Während die ersten beiden Unterfragen (zum Konfliktverständnis und zum strategischen Repertoire) den deduktiven Ausgangspunkt der Arbeit markieren, wurde die dritte Unterfrage im Laufe des Forschungsprozesses präzisiert. Die Analyse der Interviews offenbarte die zentrale, von den Lehrkräften immer wieder betonte „wichtige“ Bedeutung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Um dieser im Material verankerten Erkenntnis Rechnung zu tragen, wurde dieser Aspekt explizit in die dritte Unterfrage aufgenommen, um die Wirksamkeitsbewertung in ihrem vollen Kontext zu analysieren.

IV. ERGEBNISSE

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die methodische Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargelegt wurde, widmet sich das folgende Kapitel der Darstellung und Interpretation der daraus gewonnenen Ergebnisse. Ziel dieses zentralen Kapitels ist es, die Hauptforschungsfrage und die dazugehörigen Unterfragen durch eine detaillierte, kategoriengeleitete Analyse der fünf geführten Interviews zu beantworten.

4.1 KATEGORIENSYSTEM

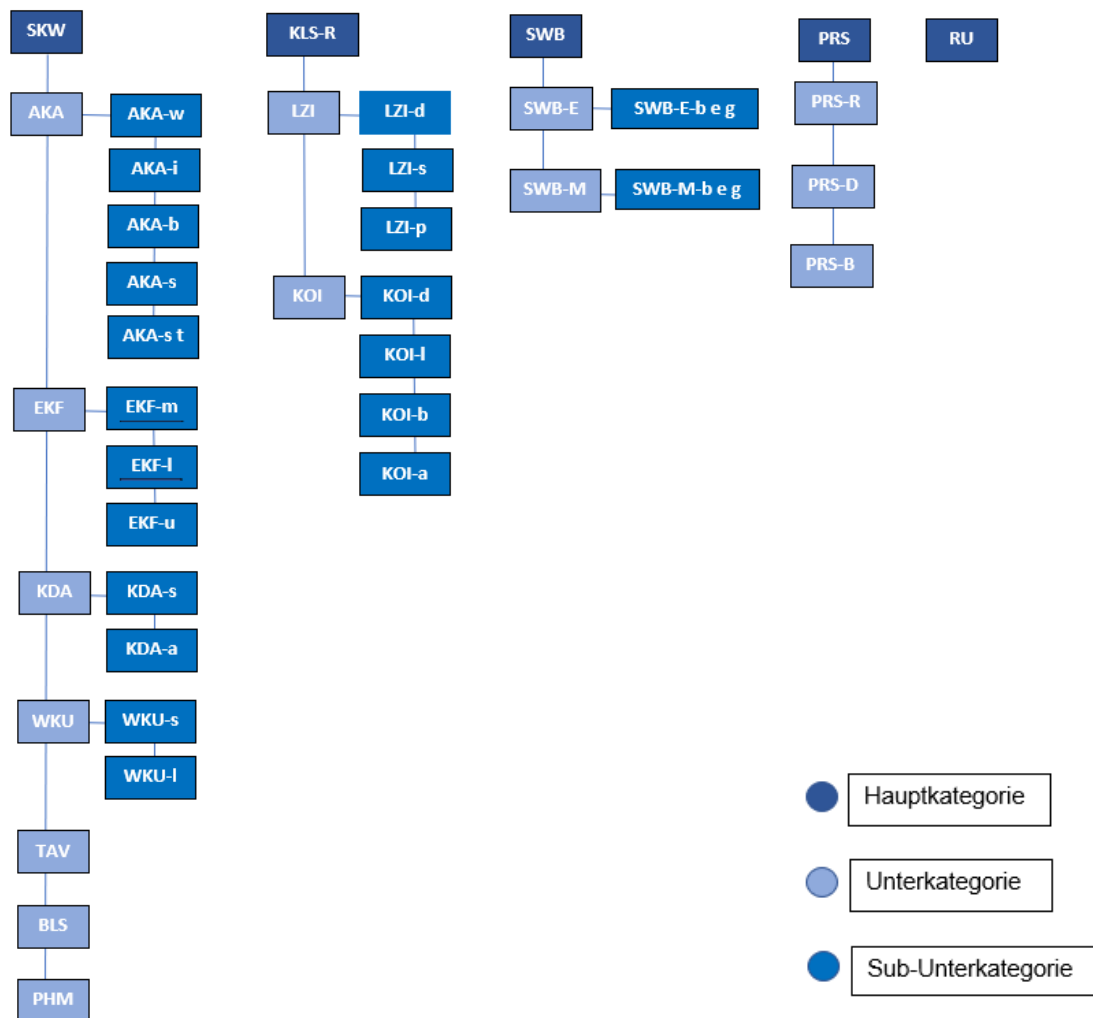


ABBILDUNG 1: CODEBAUM
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie in Kapitel 3.6 begründet, erfolgte die systematische Auswertung der Interviews mittels eines Kategoriensystems. Dessen Entwicklung folgte einem kombinierten deduktiv-induktiven

Vorgehen, das von Mayring als „Kategoriensystemerweiterung“ beschrieben und als spezifische Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse hervorgehoben wird (vgl. Mayring 2022: 107).

Im ersten, deduktiven Schritt wurde eine Grundstruktur des Systems auf Basis der theoretischen Vorarbeiten (Kap. 2) und der Themenblöcke des Interviewleitfadens (Kap. 3.3) erstellt. Die so entwickelten Hauptkategorien und ihre primären Subkategorien wurden in einem Kodierleitfaden mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln präzisiert.

Im zweiten, induktiven Schritt wurde dieses Gerüst während der Analysephase am Material selbst offengehalten und erweitert. Zeigten sich im Datenmaterial wiederkehrende, bedeutungsvolle Aspekte, die durch das bestehende System nicht hinreichend abgedeckt wurden, konnten neue Kategorien direkt aus den Aussagen der Lehrkräfte abgeleitet werden. Gemäß Mayrings Vorgehen wurde für jede neu aufgenommene Kategorie ebenfalls eine präzise Definition formuliert, um die systematische und regelgeleitete Analyse durchgängig sicherzustellen (vgl. ebd.). Insbesondere die folgenden, induktiv gebildeten Kategorien erwiesen sich als essenziell, um die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte tiefgreifen zu erfassen:

- Innerhalb der Konfliktwahrnehmung die Kategorien *Bedeutung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (BLS)* und *Persönliche Haltung und Motivation (PHM)*.
- Bei den kooperativen Interventionen die Kategorien *Beziehungsfokussierte Interventionen (KOI-b)* und *Kooperatives Lösungsangebot (KOI-a)*.
- Darüber hinaus wurden die *Unterkategorien der Präventiven Strategien (PRS)* induktiv aus dem Material entwickelt.

Das so entstandene Kategoriensystem ist hierarchisch aufgebaut und gliedert sich in fünf Hauptkategorien, die die thematischen Dimensionen der Untersuchung abbilden. Diese Struktur bildet die Grundlage für die nun folgende Ergebnisdarstellung. In den kommenden Kapiteln werden die Erkenntnisse jeweils entlang der Hauptkategorien und ihrer Unterkategorien präsentiert und mit Zitaten aus den Interviews belegt. Für eine maximale Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses wird auf eine vollständige Darstellung des Kategoriensystems im Fließtext verzichtet. Ein kompletter Einblick über die gesamte Struktur findet sich im Anhang (siehe Anhang 2, in Kap. 10.2).

4.2 DARSTELLUNG UND ERLÄUTERUNG DER ERGEBNISSE

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die methodische Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) und die Entwicklung des Kategoriensystems dargelegt

wurden, widmet sich das folgende Kapitel der systematischen Darstellung und Interpretation der daraus gewonnenen Ergebnisse. Im Fokus der Untersuchung stehen soziale Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler*innen.

Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit in Anlehnung an den Sprachgebrauch der befragten Lehrkräfte zumeist verkürzt von „Konflikten“ geschrieben, wobei diesem Begriff stets die soziale Dimension zugrunde liegt. Ziel dieses Kapitels ist es, die Hauptforschungsfrage nach den Konfliktlösungsstrategien von Lehrkräften an Berufsschulen für Sozialpädagogik und deren subjektiver Wirksamkeitsbewertung durch eine detaillierte, kategoriengeleitete Analyse der fünf geführten Interviews zu beantworten.

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Struktur des in Kapitel 4.1 vorgestellten Kategoriensystems. Zunächst wird die subjektive Konfliktwahrnehmung der Lehrkräfte beleuchtet, um das grundlegende Verständnis des Phänomens zu erfassen. Darauf aufbauend werden die von den Lehrkräften beschriebenen reaktiven und präventiven Strategien im Umgang mit sozialen Konflikten detailliert vorgestellt. Ein zentraler Fokus liegt anschließend auf der subjektiven Wirksamkeitsbewertung dieser Strategien, in der die Lehrkräfte ihre Einschätzungen zu Erfolg und Misserfolg begründen. Abschließend werden die von den Befragten genannten Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme thematisiert, die das Konfliktgeschehen beeinflussen.

4.2.1 1. HAUPTKATEGORIE: SUBJEKTIVE KONFLIKTWAHRNEHMUNG (SKW)

Das grundlegende Verständnis und die persönliche Wahrnehmung von sozialen Konflikten bilden die Basis für das gesamte Handeln der Lehrkräfte. Die Analyse der Interviews zeigt dabei ein sehr differenziertes und hochgradig reflexives Verständnis. Im Kern wird ein Konflikt übereinstimmend als das Aufeinandertreffen unvereinbarter Positionen beschrieben, etwa wenn, wie eine Lehrkraft formuliert, „[...] *zwei Meinungen, zwei Sachverhalte aufeinander treffen wo man sich nicht unbedingt einig ist.*“ (L1, 3, 73-74).

Über diese Basisdefinition hinaus wird in den Interviews jedoch eine entscheidende Differenzierung vorgenommen: Ein „echter“ Konflikt wird von einer bloßen „Meinungsverschiedenheit“ abgegrenzt. Er wird als eine eskalierte oder verfestigte Situation beschrieben, die sich mit einfachen Interventionen nicht mehr lösen lässt und oft die rein sachliche Ebene verlässt (L4, 2, 42-43). Eine Lehrkraft bringt diese Schwelle zur Eskalation präzise auf den Punkt:

„Als Konflikt würde ich beschreiben, wenn das [...] über eine kleine Meinungsverschiedenheit oder eine kleine Unruhe, die im Unterricht auftritt, hinausgeht. Also dass man das nicht mit einer kurzen Ermahnung oder einem aufbauenden Gespräch lösen kann, sondern dass sich das so verfestigt“ (L5, 1, 20-21).

Dieses Verständnis eines Konflikts als prozesshaftes und eskalierendes Geschehen prägt auch die Wahrnehmung seiner Ursache, die von schüler*innenseitigen Faktoren über strukturelle Bedingungen bis hin zu selbstkritisch reflektierten, lehrer*innenseitigen Anteilen reichen. Als zentraler Faktor, der das gesamte Konfliktgeschehen moderiert, kristallisiert sich die Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung heraus. In den folgenden Unterkapiteln werden diese Aspekte – die spezifischen Konfliktarten, ihre Erscheinungsformen, die wahrgenommenen Ursachen sowie die Bedeutung der Beziehungsebene – dargestellt.

4.2.1.1 ART DES KONFLIKTS (AKA)

Bei der Frage, welche Arten von Konflikten in ihrem Berufsalltag auftreten, beschrieben die Lehrkräfte ein vielfältiges Spektrum, wobei einige Konflikttypen als besonders prägnant und wiederkehrend hervortreten.

Eine dominante Rolle nehmen die Strukturkonflikte (AKA-st) ein, die direkt aus dem institutionellen Rahmen der Schule wachsen. An vorderster Stelle steht hier der Konflikt um die Benotung. Dieser wird als fast unausweichliche Konsequenz des Bewertungssystems gesehen, bei dem die Fremdwahrnehmung der Lehrkraft auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen trifft und ein Gefühl der Ungerechtigkeit entstehen kann. Eine Lehrkraft beschreibt einen solchen Fall sehr eindrücklich:

„[...] das war eine Klausur und die Schülerin war mit ihrer Note überhaupt nicht zufrieden. [...] sie fühlte sich einfach nicht gerecht behandelt und konnte das nicht nachvollziehen. Und da habe ich mir zweimal Zeit genommen einmal mit ihr dann ins Gespräch zu gehen [...] Bin mit ihr wirklich jedes Wort durchgegangen und sie konnte es immer noch nicht nachvollziehen.“ (L1, 2-3, 43-37).

Neben der Benotung wird auch die fest verankerte Machtasymmetrie der Lehrer*in-Schüler*in-Rolle als strukturelle Konfliktquelle benannt (L1, 4, 76-80; L4, 3, 49-51). Eng damit verknüpft aber auf der persönlichen Ebene angesiedelt, sind Beziehungskonflikte (AKA-b). Diese werden als besonders belastend wahrgenommen und können aus anderen Konfliktarten hervorgehen und langfristige Folgen haben. So berichtet eine Lehrkraft nach dem oben genannten Bewertungskonflikt:

„Aber die ist immer noch. Also wenn (...) die ist immer noch sauer deswegen auf mich.“ (L1, 3, 47).

Eine weitere, für den pädagogischen Kontext spezifische Form sind Wertekonflikte (AKA-w). Diese treten insbesondere dann auf, wenn Lehrkräfte sich verpflichtet fühlen, bei unangemessenem Verhalten zwischen Schüler*innen zu intervenieren. Hier kollidiert der professionelle Wertekodex der Lehrkraft mit dem Verhalten der Schüler*innen, was die Lehrkraft zum Handeln zwingt.

„[...] wenn man so mitbekommt, wie Schüler untereinander manchmal miteinander umgehen und wo man dann als Lehrkraft die Verpflichtung hat, einzugreifen. Also ich glaube, solche Dinge, wo man dann aneinandergerät, wie man miteinander umgeht oder umgehen sollte, gerade bei Erziehern und Erzieherinnen.“ (L4, 3, 60-63).

Darüber hinaus werden auch Sachverhaltenskonflikte (AKA-s), die sich auf unterschiedliche Interpretationen von Fakten oder fachlichen Inhalten beziehen (vgl. L2, 3, 53), und Interessenkonflikte (AKA-i), etwa wenn Schüler*innen den Unterricht vorzeitig verlassen wollen (L4, 3, 52-53), als wiederkehrende, aber oft weniger tiefgreifende Konfliktarten genannt.

4.2.1.2 ERSCHEINUNGSFORMEN DES KONFLIKTS (EKF)

Die befragten Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren Erzählungen deutlich zwischen verschiedenen Erscheinungsformen von Konflikten, insbesondere zwischen offenen, manifesten Konflikten (EKF-m) und verdeckten, latenten Konflikten (EKF-l).

Manifeste Konflikte werden als direkt sicht- und hörbare Auseinandersetzungen beschrieben. Die Palette der Verhaltensweisen reicht dabei von verbalen Provokationen und Angriffen bis hin zu nonverbalen, aber eindeutigen Handlungen. Eine Lehrkraft beschreibt eine solche offene Konfrontation im Unterricht, die aus einem Trigger-Moment bei einer/m Schüler*in resultierte:

„Dann direkt in den Angriff geschaltet hat, patzig wurde manchmal ein bisschen ausfallend und genau und das halt auch während des Unterrichts nett provoziert hat durch Fragen, durch Äußerungen.“ (L3, 1-2, 29-30).

Eine andere Lehrkraft nennt als Beispiel für eine manifeste Konflikt Handlung das demonstrative Verhalten eines Schülers nach einer Auseinandersetzung:

„Da hat er seine Kopfhörer auf den Tisch geknallt [...] Und der hat mich davor immer nett begrüßt. Danach nie wieder. [...].“ (L1, 5, 120-124).

Noch subtiler, aber für die Lehrkräfte dennoch erkennbar, sind latente Konflikte. Diese werden als eine spürbare, aber nicht offen ausgesprochene Spannung beschrieben, die sich vor allem in nonverbalen Signalen und Verhaltensänderungen zeigt. Die Lehrkräfte entwickeln hier eine Sensibilität für Abweichungen von der Norm. Eine Lehrkraft beschreibt diese „Frühwarnsignale“ sehr treffend:

*„Da stimmt die Mimik nicht. Also der Gesichtsausdruck ist sehr, sehr vielsagend. Du stehst da vor der Klasse, nimmst die verschiedenen Gesichtsausdrücke wahr und dann vielleicht in einem Lehrer-Schüler*innen Gespräch bist und sich das jetzt auch so verändert. Und auch die Stimmlage und so weiter das ist so der erste Schritt.“ (L2, 3, 68-70).*

Eine andere Lehrkraft bestätigt diese Warnsignale und verknüpft sie direkt mit der Bedeutung der Beziehungsarbeit. Das Erkennen eines latenten Konflikts basiert auf dem Wissen über das „normale“ Verhalten einer* Schülers*in:

„Das ist jetzt aber man merkt okay, da ist gerade irgendwas los. So. Also die Person arbeitet gerade anders als sonst so und manchmal sind die Schüler transparent damit und sagen „Hier kann ich mal kurz sprechen?“ Und dann erzählen sie mir eben warum. Manche machen es halt nicht.“ (L1, 6, 151-153).

Die dritte im Theorieteil beschriebene Form, der umgeleitete Konflikt (EKF-u), wurde in den Interviews nicht explizit als beobachtbares Phänomen beschrieben und scheint in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle zu spielen.

4.2.1.3 KONFLIKTDIFFERENZIERUNG UND -ABGRENZUNG (KDA)

Die befragten Lehrkräfte nehmen eine klare Differenzierung zwischen alltäglichen Unterrichtsstörungen und dem, was sie als einen tatsächlichen Konflikt bezeichnen, vor. Die Unterscheidung wird dabei oft anhand der Intensität, der Dauer und der Lösbarkeit der Situation getroffen. Unterrichtsstörungen werden als „Kleinigkeiten“ (L5, 3, 58) oder „eine Etage niedriger“ (L2, 2, 41) angesiedelt, während ein Konflikt als eine Situation beschrieben wird, die sich verfestigt hat und eine höhere Eskalationsstufe darstellt. Eine Lehrkraft bringt diese Abgrenzung auf den Punkt:

„Als Konflikt würde ich beschreiben, wenn das [...] über eine kleine Meinungsverschiedenheit oder eine kleine Unruhe, die im Unterricht auftritt, hinausgeht. Also dass man das nicht mit einer kurzen Ermahnung oder einem aufbauenden Gespräch lösen kann, sondern dass sich das so verfestigt [...].“ (L5, 1, 20-21).

Obwohl Störungen und Konflikte als unterschiedliche Phänomene wahrgenommen werden, wird ihr Zusammenhang als sehr eng beschrieben. Die Analyse zeigt zwei zentrale Wirkungsrichtungen: Zum einen wird die Störung als häufiger Auslöser (KDA-a) gesehen. Eine alltägliche Störung, wie Desinteresse oder Schwätzen, wird erst durch die notwendige Intervention der Lehrkraft zu einer potenziellen Konfliktsituation. Ob die Situation eskaliert, ist im ersten Moment oft nicht absehbar.

„[...] wenn man dann das erste Mal dort etwas gegen unternimmt, kann es sein, dass dann ein Konflikt draus wird. Also das ist dann so die Frage, die sich erst beantwortet, wenn die Situation sich weiterentwickelt. [...].“ (L5, 2, 28-30).

Die Lehrkraft beschreibt diesen Übergang sehr prägnant, indem sie eine Störung als den häufigsten „[ersten] Impuls für einen Konflikt“ (L5, 3, 63) bezeichnet.

Zum anderen wird die Störung auch als Symptom eines bereits bestehenden, tieferliegenden Konflikts (KDA-s) interpretiert. In diesem Fall ist das störende Verhalten nicht die Ursache, sondern der sichtbare Ausdruck eines Problems. So beschreibt eine Lehrkraft, wie wiederholte Störungen durch einzelne Schüler*innen zu einer Eskalationsspirale in der gesamten Klasse führen können:

„[...] wenn die auch gerade Störungen häufig von den gleichen Schülern ausgeht, fühlen sich die anderen ja natürlich dann auch irgendwann immer mehr gestört [...] Und dann ist das halt so eine Spirale, die sich langsam immer weiter steigert.[...]“ (L3, 8. 189-191).

4.2.1.4 WAHRGENOMMENE KONFLIKTURSACHE (WKU)

Die Frage nach den Ursachen von Konflikten beantworten die befragten Lehrkräfte auf eine reflexive Weise. Anstatt monokausale Erklärungen, zeichnen sie ein komplexes Bild, das sowohl Faktoren auf Seiten der Schüler*innen als auch eine ausgeprägte Analyse des eigenen Anteils und des generellen Lehrkräfte-Anteils am Konfliktgeschehen umfasst.

Schüler*innenseitige Ursachenzuschreibungen (WKU-s)

Auf Seiten der Schüler*innen wird ein breites Spektrum an potenziellen Konfliktauslösern benannt, das von oberflächlichen Unterrichtssituationen bis hin zu tiefergreifenden persönlichen und sozialen Faktoren reicht.

Ein häufig genannter Auslöser und Einschätzung der Lehrkräfte ist das Gefühl der Schüler*innen, ungerecht behandelt oder falsch bewertet zu werden. Dieses Gefühl, keinen Einfluss auf die eigene Note zu haben, wird als eine typische Ursache für Auseinandersetzungen beschrieben (vgl. L1, 11, 267-268). Eng damit verbunden sind auch mangelndes Interesse am Lernstoff, Über- und Unterforderung und Langeweile im Unterricht, die zu Störverhalten und anschließenden Konflikten führen (vgl. L5, 2, 24-25; L5, 3, 32-33).

Darüber hinaus zeigen die Lehrkräfte ein hohes Bewusstsein für die sozialen und biografischen Hintergründe der Schüler*innen. Private Belastungen wie „Liebeskummer“ (L1, 6, 148), eine „rauere Kommunikation“ im Elternhaus (L5, 2, 35) oder traumatische Vorerfahrungen werden als entscheidende Faktoren gesehen, die die Reizschwelle der Schüler*innen senken und zu unerwarteten Reaktionen führen können. Eine Lehrkraft beschreibt eindrücklich, wie ein unbedachtes Wort einen biografischen „Triggerpunkt“ bei einer Schülerin traf:

„Also bei Schülerin X war der Auslöser des Konfliktes auf jeden Fall, dass ich bei ihr was getriggert habe aus ihrer Vergangenheit und hatte erstmal persönlich mit uns beiden nichts zu tun. Aber das hat sie halt so getriggert, dass sie halt oft in Situationen anders reagiert hat, als sie eigentlich wollte. [...]“ (L3, 1-2, 27-29).

Ein dritter, zentraler Bereich ist die Gruppendynamik und die soziale Rolle im Klassenraum. Der Klassenraum wird als „Bühne“ (L5, 2, 36) wahrgenommen, auf der Konflikte mit der Lehrkraft auch dazu dienen können, sich vor den Mitschüler*innen zu profilieren. Die Angst vor Gesichtsverlust und Spott der Gruppe wird hier als wichtiger Treiber für das Verhalten von Schüler*innen in Konfliktsituationen identifiziert.

„Ist er jetzt stark oder bricht er vor dem Lehrer ein, weil er dann auch nicht den Spott der Schüler zum Beispiel haben will nach dem Unterricht.“ (L5, 8, 186-187).

Lehrer*innenseitige Ursachenzuschreibung (WKU-I)

Besonders auffällig ist die hohe Bereitschaft der Lehrkräfte zur Selbstreflexion. Sie verorten die Ursachen für Konflikte nicht nur bei den Schüler*innen, sondern analysieren kritisch den eigenen Anteil am Geschehen.

Ein wiederkehrendes Thema ist die eigene Tagesform, Überlastung und persönliche Empfindlichkeit. Die Lehrkräfte sind sich bewusst, dass eine „kürzere Zündschnur“ (L2, 5, 109) oder eine generelle Gereiztheit dazu führen kann, auf Situationen zu überreagieren, auf die sie einen anderen Tag gelassener blicken würde. Eine Lehrkraft reflektiert dies sehr offen:

„Aber wenn dann das Kaugummi gekaut wird, als wäre es eine Möhre vom Pferd. Da krieg ich die KRISE. Ja. Also krieg ich wirklich einen Föhn. So, und das ist aber ja mein Problem.“
(L1, 8, 186-188).

Auch die Qualität des eigenen pädagogischen Handelns wird kritisch hinterfragt. Genannt werden hier unbedachte, impulsive Äußerungen, die Schüler*innen verletzen (vgl. L1, 4, 86-88; L4, 11-12, 257-260), sowie mangelnde Konsistenz im eigenen Regelverhalten (vgl. L5, 6-7, 155-157).

Ein weiterer, subtiler Faktor ist die Voreingenommenheit gegenüber Schüler*innen. Es wird reflektiert, wie Vorinformationen aus dem Kollegium zu einem „Schubladendenken“ führen können, das die eigene Wahrnehmung beeinflusst und Konflikte wahrscheinlicher macht.

„[...] vielleicht hat der Schüler schon eine Vorgeschichte in der Schule [...] und man hat schon was von dieser Person gehört. [...] dass man die Schublade weiter aufmacht und da weiter genau die Sachen reinsteckt, anstatt da noch mal zu gucken. ‘Okay, mache ich das jetzt gerade nur, weil mir schon jemand eher negativere Sachen erzählt haben?’“ (L1, 7, 173-179).

Diese Fähigkeit, den eigenen Anteil an Konflikten zu erkennen und zu benennen, zeugt von einer hohen Professionalität der befragten Lehrkräfte.

4.2.1.5 THEMATISIERUNG VON „AUFFÄLLIGEM VERHALTEN“ (TAV)

In den Interviews thematisieren die Lehrkräfte wiederholt spezifische Verhaltensweisen von Schüler*innen, die sie als „auffällig“ oder normabweichend beschreiben. Diese Kategorie unterscheidet sich von der reinen Ursachenzuschreibung (WKU) dadurch, dass der Fokus hier

auf der Beschreibung des Verhaltens selbst liegt. In einigen Fällen wird dieses Verhalten sogar explizit von einem „Konflikt“ abgegrenzt und eher als Ausdruck einer tieferliegenden Problematik oder einer Persönlichkeitseigenschaft des Schülers oder der Schülerin.

Eine Lehrkraft beschreibt beispielsweise das Verhalten eines autistischen Schülers, dessen plötzliches Singen im Unterricht zunächst als Störung wahrgenommen wird. Die erste Reaktion der Lehrkraft und der Klasse ist hierbei nicht Konfrontation, sondern einer nonverbalen Absprache, das Verhalten zu tolerieren, was auf die Wahrnehmung einer besonderen Situation hindeutet:

„Ich hatte mal einen Schüler bei mir in der Klasse, der war Autist und der hat dann natürlich dementsprechend eine andere Wahrnehmung [...] hat er angefangen zu singen [...] Und dann war das so, dass ich die Klasse angeguckt habe und [...] ohne dass wir miteinander gesprochen haben, die Einkunft getroffen [...] wir stören ihn jetzt nicht [...].“ (L1, 5, 107-114).

Eine andere Lehrkraft geht noch einen Schritt weiter und grenzt ein als „Verhaltensauffälligkeit“ bezeichnetes, dauerhaft störendes Verhalten explizit von einem Konflikt ab. Sie deutet an, dass das Verhalten weniger eine böse Absicht oder einen direkten Angriff darstellt, sondern auf ein tieferliegendes Problem des Schülers hindeutet, das die Kompetenzen der Lehrkraft übersteigt:

„Die haben durch ihr Sozialverhalten sind die einfach darauf angelegt, dass sie eigentlich ununterbrochen Unterrichtsstörungen produzieren. [...] Das ist einfach eine Verhaltensauffälligkeit gewesen. Und darum sage ich ja, das ist das ein Konflikt? Würde ich fast nicht sagen, sondern das ist einfach ein Verhalten von einem Schüler, was einfach unwahrscheinlich schwierig ist und der [...] eine andere Betreuung.“ (L5, 3-4, 70-77).

Die Thematisierung von „auffälligem Verhalten“ dient den Lehrkräften somit auch dazu, ihr strategisches Handeln anzupassen. So wird bei als „impulsiv“ oder „verhaltensauffällig“ wahrgenommenen Schüler*innen ein konfrontatives Vorgehen bewusst vermieden, um eine Eskalation zu verhindern, während bei als „normal“ beschriebenen Schüler*innen eine klare Ermahnung als geeignetes Mittel gesehen wird (L5, 4, 101-105).

4.2.1.6 BEDEUTUNG DER LEHRER*IN-SCHÜLER*IN-BEZIEHUNG (BLS)

Eine der zentralsten und übergreifendsten Erkenntnisse dieser Untersuchung ist die herausragende Bedeutung, die alle befragten Lehrkräfte der Beziehung zu ihren Schüler*innen

beimessen. Die Qualität dieser Beziehung wird als der entscheidendste Moderator für das gesamte Konfliktgeschehen beschrieben – sie beeinflusst die Entstehung, die Wahrnehmung und vor allem die Lösbarkeit von Konflikten. Die Kategorie wurde induktiv aus dem Material entwickelt, da die Thematik in allen Interviews eine derart hohe Relevanz einnahm.

Eine gute, vertrauensvolle Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung wird als das „feste Fundament“ (L1, 9, 213) oder die „wichtigste Rolle“ (L5, 2, 47) überhaupt beschrieben. Sie wirkt vor allem konfliktpräventiv. Die Lehrkräfte argumentieren, dass eine stabile Beziehung einen sicheren Raum schafft, in dem Schüler*innen sich trauen, Probleme offen anzusprechen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Dies reduziert das strukturelle Machtgefälle und verhindert, dass aus kleinen Unstimmigkeiten große Konflikte entstehen.

„Ja, finde ich sehr wichtig. Ich glaube, wenn man eine ehrliche Beziehung zu seiner Lehrkraft hat, [...] dann ist das ja letztendlich präventiv einem Konflikt gegenüber, weil ich kann einfach Dinge ansprechen, ohne dass ich irgendwie gleich Gefahr laufen muss, [...] dass die Lehrkraft mir sauer ist. [...]“ (L2, 5, 117-119).

Darüber hinaus dient eine gute Beziehung als eine Art diagnostisches Frühwarnsystem. Nur weil die Lehrkräfte die Schüler*innen und ihr „normales“ Verhalten kennt, können Abweichungen, die auf einen latenten Konflikt hindeuten, überhaupt erste erkannt zu werden.

„Ich würde aber sagen, dass die Schüler hier, also am Anfang passiert ja ganz viel Beziehungsarbeit und man lernt sich ja dann auch nach und nach kennen. Man weiß, wie der andere sich verhält, wenn alles in Ordnung ist [...]“ (L3, 4, 75-77).

Gleichzeitig wird die ambivalente Rolle der Beziehung reflektiert. Eine bereits belastete oder nicht etablierte Beziehung kann Konflikte auch begünstigen oder ihre Lösung erheblich erschweren. Eine Lehrkraft begründet dies damit, dass ein stabiles Fundament aus Vertrauen fehlt, was dazu führt, dass Grenzen eher ausgetestet werden:

„[...] Hat man generell schon eine nicht so stabile Beziehung [...] dann glaube ich, [...] ist es schwieriger, weil man kein festes Fundament hat, auf dem man aufbauen kann. [...] Wenn ich nicht weiß, kann ich mich auf die Person verlassen. [...] Man testet ja seine Grenzen aus. [...]“ (L1, 9, 216-217).

Die bewusste Gestaltung einer positiven und professionellen Beziehung zu den Schüler*innen von den befragten Lehrkräften wird nicht als „weicher Faktor“, sondern als eine zentrale, strategische Kernkompetenz im professionellen Konfliktmanagement angesehen.

4.2.1.7 PERSÖNLICHE HALTUNG UND MOTIVATION (PHM)

Die letzte Unterkategorie der Konfliktwahrnehmung, die ebenfalls induktiv aus den dichten Beschreibungen der Lehrkräfte entwickelt wurde, befasst sich mit der persönlichen Haltung und den charakterlichen Veranstaltungen, die das Handeln im Konfliktfall maßgeblich prägen. Die Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte ihre eigene Persönlichkeit als eine zentrale Ressource, aber auch als potenzielle Herausforderung im Konfliktmanagement wahrnehmen.

Ein wiederkehrendes Thema ist die persönliche Einstellung zu Harmonie und Konfrontation, die oft mit dem Gefühl verbunden ist, dass Konflikte emotional „belastend. Ganz klar.“ (L2, 11, 260) sind. Die Selbstbeschreibungen reichen hier von „eher konfliktscheu“ (L3, 1, 15) und einem starken Harmoniebedürfnis (vgl. L3, 13, 310; L4, 3, 67-70) bis hin zu einer professionell-distanzierten Haltung die eine klare Grenze zwischen der beruflichen Rolle und dem Privatleben zieht (vgl. L1, 12, 320-322). Unabhängig von der persönlichen Neigung wird jedoch die Notwendigkeit reflektiert, die eigene Komfortzone zu verlassen. So beschreibt eine als konfliktscheu geltende Lehrkraft den bewussten Lernprozess, Konflikte aushalten zu müssen, da die berufliche Rolle dies erfordere:

„[...] würde ich sagen, dass ich selber merke, dass ich vielleicht an einigen Stellen noch mehr Regeln selber aufstellen muss, für mich und auch lernen muss, Konflikte auszuhalten, wenn man selber eher konfliktscheu ist, dass man merkt okay, ich muss auch Konflikte aushalten und ich muss kann nicht jedem Konflikt aus dem Weg gehen [...].“ (L3, 3, 64-66).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die bewusste Trennung von professioneller Rolle und persönlicher Kränkung. Mehrere Lehrkräfte betonen, wie wichtig es für ihre psychischen Entlastung und professionelle Handlungsfähigkeit ist, Konflikte nicht persönlich zu nehmen und das Bedürfnis, von allen Schüler*innen gemocht zu werden, abzulegen. Diese Entwicklung wird oft als Ergebnis wachsender Berufserfahrung beschrieben.

„Und bei dem anderen war das so okay. Ob er mich jetzt grüßt oder nicht, dann ne? Das ist halt so er ist in seiner Bubble und seiner Welt. Und dann bin ich in seiner Welt jetzt die Böse und damit kann ich leben. [...] Ich glaube, wenn ich das Bedürfnis hätte, dass mich jeder Schüler und jede Schülerin mögen würden muss [...] dann wäre ich, glaube ich, an einer ganz schlechten Adresse.“ (L1, 6, 140-143).

Die persönliche Haltung wird auch in Bezug auf die eigene Fehlbarkeit und die Fähigkeit zur Entschuldigung thematisiert. Die Bereitschaft, eigene Fehler einzugestehen und sich dafür zu

entschuldigen, wird als Zeichen professioneller „Größe“ (L1, 4, 89) und als wichtige Handlungsweise gesehen, um die Beziehungsebene zu stabilisieren.

Schließlich wird die eigene Persönlichkeit auch als Quelle für spezifische Stärken und Schwächen im Konfliktmanagement identifiziert. So werden Empathie (vgl. L3, 13, 300), die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. L4, 15, 343) oder eine grundlegend entspannte Art (vgl. L3, 8, 182) als Stärken genannt. Gleichzeitig werden aber auch Schwächen wie die Neigung zu Ironie in unpassenden Situationen oder das persönliche Getriggert-Werden durch bestimmte Verhaltensweisen offen reflektiert (vgl. L1, 8, 186-188; L4, 15-16, 346-348). Dies unterstreicht das hohe Maß an Selbstreflexion, das die befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihren Umgang mit Konflikten zeigen.

Das Fundament-Modell der Konfliktwahrnehmung

Die vielfältigen Ergebnisse zur subjektiven Konfliktwahrnehmung lassen sich in einem aus den Daten abgeleiteten Modell verdichten. Dieses wird im Folgenden als „Das Fundament-Modell der Konfliktwahrnehmung“ bezeichnet (siehe Abbildung 2).

Dieses Modell bündelt die vielen einzelnen Konfliktursachen, die von den Lehrkräften genannt wurden, in drei übergeordneten Bereichen, die hier als Ebenen bezeichnet werden. Um die Ebenen klar aufzuführen: die strukturelle, die lehrer*innenseitige und die schüler*innenseitige Ebene. Wie in den vorigen Abschnitten dargelegt, umfassen diese Ebenen Faktoren wie den systemischen Benotungsdruck, die persönliche Tagesform der Lehrkraft oder die biographischen Hintergründe der Schüler*innen. Entscheidend ist dabei die Kernaussage der Lehrkräfte, dass diese Ebenen nicht im „luftleeren Raum“ wirken. Das Modell visualisiert daher, wie die Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung das alles tragende Fundament bildet. Auf dieser Basis spielt sich die gesamte Konfliktdynamik ab. Von ihrer Stabilität hängt maßgeblich ab, ob die Einflüsse der drei Ebenen abgemildert werden oder zu einem Konflikt eskalieren.

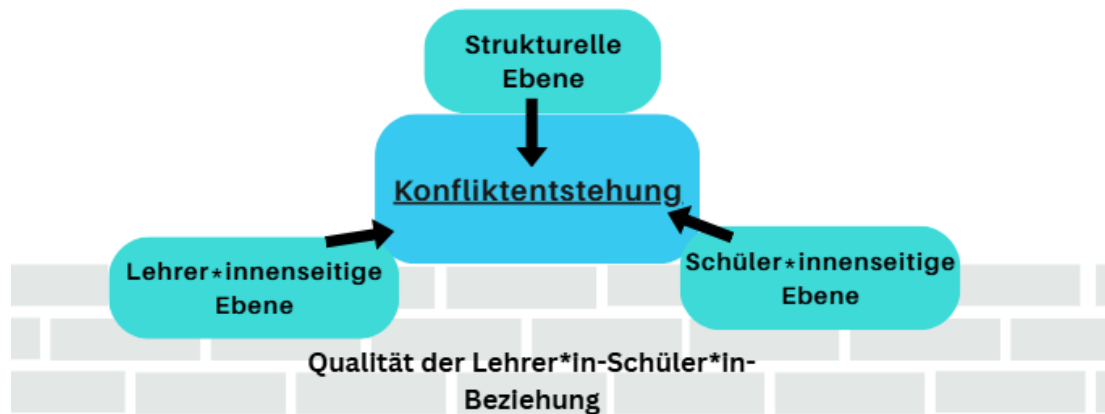


ABBILDUNG 2: DAS FUNDAMENT-MODELL DER KONFLIKTWAHRNEHMUNG
(Quelle: Eigene Darstellung)

4.2.2 2. HAUPTKATEGORIE: REAKTIVE KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN (KLS-R)

Nachdem die subjektive Wahrnehmung von Konflikten beleuchtet wurde, befasst sich dieses Kapitel mit den konkreten Handlungsstrategien, die die Lehrkräfte in Reaktionen auf einen bereits bestehenden sozialen Konflikt anwenden. Die Analyse der Interviews offenbart ein Repertoire an Strategien, das von einseitigen, lehrer*innenzentrierten Interventionen bis hin zu dialogischen, kooperativen Lösungsansätzen reicht.

Über alle Interviews hinweg kristallisiert sich dabei ein grundlegendes, zweistufiges Handlungsskript heraus, das sich als „Deeskalation vor Klärung“ beschreiben lässt. In der akuten Konfliktsituation ist die erste Priorität fast ausnahmslos, die Eskalation zu stoppen, die Situation zu beruhigen und den Unterricht für den Rest der Klasse zu sichern. Erst in einem zweiten Schritt, wenn die unmittelbare Anspannung abgeklungen ist, wird der Versuch unternommen, den eigentlichen Konflikt inhaltlich zu klären und zu lösen.

Obwohl direktive und sanktionierende Maßnahmen als notwendiges Instrument im Repertoire vorhanden sind, zeigen die Lehrkräfte eine klare Präferenz für kooperative und dialogische Strategien. Die folgenden Unterkapitel stellen zunächst die lehrer*innenzentrierten Interventionen (LZI) vor, die primär in der akuten Deeskalationsphase zum Tragen kommen, und anschließend die kooperative Intervention (KOI), die auf eine nachhaltige und gemeinsame Lösung des Problems abzielen.

4.2.2.1 LEHRER*INNENZENTRIERTE INTERVENTION (LZI)

Die lehrer*innenzentrierte Interventionen umfassen jene Strategien, die von der Lehrkraft einseitig und oft in der akuten Konfliktsituation selbst eingegriffen werden. Ihr primäres Ziel ist in der Regel nicht die nachhaltige Lösung des zugrundeliegenden Problems, sondern die unmittelbare Kontrolle und Beruhigung der Situation.

Das situative Deeskalationsmanagement (LZI-d) ist dabei die am häufigsten genannte und erste Reaktion. Die Lehrkraft beschreiben ein breites Spektrum an deeskalierenden Taktiken, die darauf abzielen, eine Eskalation zu vermeiden und den Unterrichtsfluss zu sichern. Dazu gehört das bewusste Ignorieren oder kurzfristige Tolerieren einer Störung, in der Hoffnung, dass sie von selbst aufhört (vgl. L3, 2, 30-31; L4, 9, 197). Eine weitere zentrale Strategie ist das bewusste Verschieben der Klärung. Der Konflikt wird wahrgenommen, aber die inhaltliche Auseinandersetzung gezielt auf einen späteren, ruhigeren Zeitpunkt verlegt, etwa nach der Stunde. Dies wird damit begründet, dem Konflikt vor der Klasse keine „Bühne“ (L2, 6, 140) zu bieten und emotionale Auseinandersetzungen zu vermeiden.

„Also in der Situation muss man natürlich erst mal so Handhaben, dass Unterricht weitergehen kann. [...] wenn ich mit einem Schüler in Konflikt bin, setzen wir immer noch 20, 25, die das alles mitbekommen, nicht die Bühne liefern. Weil, es gibt natürlich [...] im Ausnahmefall Auszubildende, die das dann vielleicht nutzen, die sich den Rückhalt, Bestätigung, die Bühne sozusagen holen, um dann sozusagen mit der Lehrkraft darin, ich nenne das mal ein bisschen zugespitzt Showkampf zu führen. [...]“ (L2, 6, 138-143).

Auch niederschwellige, nonverbale Signale wie ein Blickkontakt (vgl. L1, 10, 246) oder eine humorvoll verpackte Ermahnung (vgl. L5, 3, 66) werden als deeskalierende Mittel genannt. In zugespitzten Situationen wird auch der eigene, kurzzeitige Rückzug aus der Situation („*Ich gehe mal kurz vor die Tür und muss einmal atmen*“, (L1, 10, 259-260) als Selbstschutzstrategie beschrieben.

Wenn Deeskalation nicht ausreicht, greifen die Lehrkräfte auf direktive und sanktionierende Maßnahmen (LZI-s) zurück. Diese werden jedoch meist als letztes Mittel beschrieben, wenn kooperative Ansätze scheitern oder grundlegende Regeln überschritten werden. Die Maßnahmen reichen von klaren, verbalen Ansagen („*Nicht in diesem Ton.*“, L2, 4, 76) über die Androhung oder den Verweis auf Konsequenzen für die Note (vgl. L1, 13-14, 345-346) bis hin zur räumlichen Trennung, etwa dem Umsetzen eines*r Schülers*in (vgl. L5, 4, 83-86). In besonders gravierenden Fällen wird der Verweis an Unterstützungssysteme wie die Schulsozialarbeit oder das Beenden des Gesprächs mit dem Hinweis auf eine höhere Instanz als direktive

Grenzziehung genutzt (vgl. L1, 3, 47-49; L5, 4, 92-96). Eine Lehrkraft betont jedoch, dass der Einsatz von „Strafen“ in ihrem Alltag die absolute Ausnahme darstellt (vgl. L1, 10, 250-251). Die dritte Form, die lehrerzentrierte Problemanalyse (LZI-p), beschreibt einen inneren, monologischen Prozess, der dem eigentlichen Handeln oft vorgelagert ist. Die Lehrkräfte halten kurz inne und stellen sich selbst diagnostische Fragen, um die Situation für sich einzuordnen und ihr weiteres Vorgehen zu planen: „Worum geht es denn jetzt da?“ (L1, 11, 283) oder „*gebe ich dem jetzt Raum?*“ (L3, 4, 86). Diese interne Hypothesenbildung über mögliche Ursachen ist die Grundlage für die bewusste Entscheidung, welche der genannten Strategien zur Anwendung kommt.

4.2.2.2 KOOPERATIVE INTERVENTIONEN (KOI)

Während lehrer*innenzentrierte Maßnahmen primär der Situationskontrolle dienen, zielen kooperative Interventionen auf eine nachhaltige, gemeinsame und dialogische Lösung des Konflikts ab. Sie stellen den von allen Lehrkräften klar präferierten Weg dar, der jedoch erst nach der erfolgreichen Deeskalation eingeschlagen wird.

Dieser in den Interviews durchgängig beschriebene, zweistufige Prozess wird in der folgenden Abbildung visualisiert. Sie zeigt, wie auf den akuten Konflikt (Auslöser) zunächst eine Phase der Deeskalation (Phase 1) folgt, die in der Regel die im vorigen Abschnitt beschriebenen lehrer*innenzentrierten Maßnahmen umfasst. Erst daran schließt sich die Phase 2 der inhaltlichen Klärung an, die den Kern der in diesem Kapitel beschriebenen kooperativen Strategien bildet.



ABBILDUNG 3: DER PHASEN-ABLAUF DER KONFLIKTBEARBEITUNG
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die mit Abstand am häufigsten genannte und als zentral angesehene kooperative Strategie ist die dialogische Klärung (KOI-d), meist in Form eines „*Vier-Augen-Gesprächs*“ (L2, 6, 143) nach dem Unterricht. Im Gegensatz zu lehrer*innenzentrierten Problemanalysen geht es hier nicht mehr um eine interne Hypothesenbildung, sondern um die gemeinsame, kommunikative Ursachenforschung. Ziel ist es, durch direktes Nachfragen („*Was ist los?*“, L2, 6, 143) die tatsächliche Perspektive des*r Schülers*in zu verstehen und die eigene Sichtweise transparent

zu machen. Dabei wird auch das Zeigen von Verständnis für die Lage der Schüler*innen als wichtiger Gesprächseinstieg beschrieben:

„Ja, gut, man kann mit Verständnis erst mal anfangen, dass man ihnen sagt 'Mensch, du bist da gerade störst gerade. Aber ich verstehe das, es ist harter Stoff. Und er ist schon sechste Stunde und du bist kaputt.'“ (L5, 4, 90-91).

Aufbauend auf der Klärung folgt oft die gemeinsame Lösungsfindung (KOI-I). Hier geht es darum, nicht nur über das Problem, sondern aktiv Vereinbarungen zu treffen (vgl. L2, 3, 81-82) oder gemeinsam konkrete Verhaltensstrategien zu entwickeln. Besonders wirksam wird dieser Prozess beschrieben, wenn die Schüler*innen aktiv in die Lösungsfindung einbezogen werden und selbst Vorschläge erarbeiten:

„Und dass wir noch mal klare Regeln aufgestellt haben, die sie selber mit /. Also die nicht von mir gekommen sind, sondern die sie erarbeitet hat und mir vorgeschlagen hat.“ (L3, 3, 54-55).

Als weitere kooperative Ansätze wurden im Material zwei spezifische Formen identifiziert. Zum einen das kooperative Lösungsangebot (KOI-a). Hierbei unterbreitet eine Konfliktpartei der anderen ein konkretes, aber freiwilliges Angebot zur Deeskalation oder Lösung. Dies kann von der Lehrkraft ausgehen, die etwa einen pragmatischen „Deal“ bei komplett lernunwilligen Schüler*innen vorschlägt, um den Rest der Klasse zu schützen (vgl. L1, 9-10, 237-241). Es schließt aber explizit auch Angebote von Schüler*innenseite ein. So beschreibt eine Lehrkraft, dass sie Schüler*innen ermutigt, Wünsche zu ihrer Vorgehensweise zu äußern, über deren Umsetzung sie dann entscheiden könne (vgl. L1, 15, 398-400). Zum anderen wurde die beziehungsfokussierte Intervention (KOI-b) genannt, die gezielt auf die Reparatur der Beziehungsebene abzielt. Eine Lehrkraft beschreibt eindrücklich, wie eine wertschätzende Geste in Form eines „positiv-Glases“ einen langwierigen Konflikt *„sozusagen in Luft aufgelöst hat“* (L3, 2, 51), nachdem rein gesprächsbasierte Ansätze gescheitert waren. Dies unterstreicht erneut die zentrale Bedeutung der Beziehungsebene.

4.2.3 3. HAUPTKATEGORIE: SUBJEKTIVE WIRKSAMKEITSBEWERTUNG (SWB)

Ein zentraler Bestandteil des von Lehrkräften beschriebenen Umgangs mit Konflikten ist die reflektierte Bewertung des eigenen Handelns. Die Analyse der Interviews zeigt, dass die befragten Lehrkräfte Erfolg und Misserfolg ihrer Strategien anhand von differenzierten, oft pädagogisch begründeten Kriterien beurteilen. Die reine Beendigung einer Störung wird dabei nicht

zwangsläufig als Erfolg bewertet, vielmehr geht es um nachträgliche Veränderungen auf der Verhaltens- und Beziehungsebene.

4.2.3.1 KRITERIEN FÜR EINEN ERFOLGREICHEN KONFLIKTAUSGANG

Eine Strategie wird damit als erfolgreich bewertet, wenn sie über die unmittelbare Situation hinaus eine positive Wirkung entfaltet. Dies gilt für reaktive Interventionen ebenso wie für präventive Ansätze.

Als wirksamste präventive Strategie wird einstimmig der Aufbau eines stabilen Vertrauensverhältnisses genannt. Der Erfolg dieser Maßnahme wird darin gesehen, dass Konflikte gar nicht erst in derselben Intensität entstehen:

„Am meisten gegen Konflikte oder dass sie erst gar nicht entstehen, ist, wenn man mit der Klasse [...] ein Vertrauensverhältnis aufbaut oder zumindest eine Grundtendenz, dass die Klasse sagt, „das ist ein netter.“ Und Schüler sich dann anders verhalten, als wenn sie einen Lehrer haben, den sie überhaupt nicht mögen. Das ist meine Erfahrung.“ (L5, 5, 118-120).

Bei reaktiven Interventionen ist das wichtigste Kriterium für nachhaltigen Erfolg ein sichtbarer pädagogischer Lerneffekt bei den Schüler*innen. Dies zeigt sich besonders eindrücklich, wenn es gelingt, festgefahrene Verhaltensmuster aufzubrechen. Eine Lehrkraft beschreibt dies als den entscheidenden Durchbruch:

„Bei ihr ist es glaube ich, sie hat das erste Mal einen Konflikt anders gelöst. Sie hatte sonst andere Konfliktlösestrategien, also Kontaktabbruch, mehr hochgefahren [...] und musste sich hier das erste Mal anders darauf einstellen und hat ja funktioniert.“ (L3, 3, 67-69).

In einem anderen Fall, in dem eine Lehrkraft bewusst auf eine harte Sanktion bei einem Plagiat verzichtete, wird der Erfolg ebenfalls am Lerneffekt festgemacht. Der Schüler lernte nicht nur etwas über Regeln, sondern auch über Vertrauen und die Möglichkeit eines Neuanfangs:

„[...] Und ich habe wirklich das Gefühl, dass er die Lektion fürs Leben gelernt hatte. Und dann würde ich sagen, war das wirklich mal etwas, was auch langfristig eine Wirkung hat [...] dass er einfach gesehen hat, dass man gewisse Dinge nicht tun sollte, aber dass es auch immer Menschen gibt, die noch wieder eine Tür aufmachen.“ (L5, 8, 209-213).

Ein weiteres Erfolgskriterium ist die Wiederherstellung oder Stärkung der Beziehungsebene sowie die persönliche Bestärkung der Lehrkräfte. Der Erfolg zeigt sich hier in einer spürbar

positiven Atmosphäre (vgl. L2, 8, 181-184), in der erfolgreichen Auflösung eines Konflikts durch gezielte Beziehungsarbeit (vgl. L3, 2, 45-51) oder im schlichten Funktionieren kommunikativer Strategien, die auf einer guten Beziehung basieren (vgl. L1, 10, 253-254). Auch der Schutz der eigenen Person durch das Hinzuziehen von Kolleg*innen wird als erfolgreiche Strategie gewertet, da sie Sicherheit in potenziell eskalierenden Situationen bietet (vgl. L4, 4, 98-100).

4.2.3.2 KRITERIEN FÜR EINEN MISSLUNGENEN KONFLIKTAUSGANG

Während Erfolg sowohl präventiv als auch reaktiv definiert wird, kann sich die Bewertung eines Misserfolgs logischerweise nur auf angewandte reaktive Interventionen beziehen, welche ihr Ziel nicht erreicht haben. Eine präventive Strategie kann per se nicht als gescheitert bewertet werden, ihr Ausgang von Erfolg manifestiert sich lediglich darin, dass ein Konflikt überhaupt erst entsteht und somit eine reaktive Intervention notwendig wird.

Als Misserfolg wird eine Intervention dann gewertet, wenn sie entweder keine nachhaltige Wirkung zeigt oder die Situation sogar verschlimmert. Das klarste Anzeichen für den Misserfolg ist der Abbruch der Beziehung und der Kommunikation. Wenn kein klärendes Gespräch mehr möglich ist und der Kontakt dauerhaft gestört bleibt, wird der Konflikt als gescheitert gesehen. *„Da hat er seine Kopfhörer auf den Tisch geknallt [...] Und der hat mich davor immer nett begrüßt. Danach nie wieder. Also das war auch ein Konflikt [...].“* (L1, 5, 120 & 123-124).

Dies wird auch dann als Misserfolg verbucht, wenn die Lehrkraft ihr eigenes Handeln als professionell richtig einstuft. Der Wunsch nach einem klärenden Abschlussgespräch bleibt bestehen, auch wenn eine Schülerin die Schule verlässt, da das Fehlen dieses Gesprächs als *„weniger befriedigend“* (L4, 12, 242) empfunden wird.

Eng damit verbunden ist das Scheitern einer Strategie an der mangelnden Kooperationsbereitschaft des Gegenübers. Wenn Schüler*innen als „lernresistent“ (L5, 3, 68) wahrgenommen werden, und selbst bewährte kommunikative Mittel wie das „aktive Zuhören“ nicht funktionieren (vgl. L1, 13, 336-338), eine Schülerin trotz Einsicht ihr Verhalten nicht ändern kann (L3, 2, 41-42) oder Eltern und Schüler*in ein Gespräch verweigern (L4, 5, 115-118), sehen die Lehrkräfte ihr Handlungsmöglichkeiten als erschöpft an.

Zudem reflektieren die Lehrkräfte ihr Handeln auch selbstkritisch. Eine Strategie wird als gescheitert bewertet, wenn sie unerwünschte negative Folgen hat, wie zum Beispiel die Steigerung von Frustration beim Schüler*in durch eine zu hart ergriffene Maßnahme (vgl. L5, 4, 82).

Ebenso wird das eigene Handeln als Fehler eingestuft, wenn es aus persönlicher Überforderung oder Gereiztheit heraus geschah und „*im Nachgang falsch*“ (L5., 6, 142) war. Auch eine unbedachte, als Scherz gedachte Äußerung, - „Streber“ – die eine Schülerin verletzt, wird klar als Misserfolg des eigenen Handelns reflektiert (vgl. L4, 11-12, 257-260).

4.2.4 4. HAUPTKATEGORIE: PRÄVENTIVE STRATEGIEN (PRS)

Neben den reaktiven Strategien beschreiben alle befragten Lehrkräfte ein breites Repertoire an präventiven, also vorbeugenden Maßnahmen, die darauf abzielen, das Entstehen von sozialen Konflikten von vornherein zu minimieren. Dieses proaktive Handeln wird als fundamental für eine funktionierende Unterrichts- und Klassengemeinschaft angesehen und ist auch durch das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion für die angehenden Sozialpädagog*innen motiviert (vgl. L1, 4, 92-94). Die genannten Strategien lassen sich in drei zentrale Bereiche gliedern: regelbasierte, pädagogisch-didaktische und beziehungsfördernde Präventionen.

4.2.4.1 REGELBASIERTE PRÄVENTION (PRS-R)

Die Etablierung eines klaren, verlässlichen und transparenten Rahmens wird als eine der wichtigsten Säulen der Konfliktprävention beschrieben. Im Zentrum steht hier der Grundsatz der Transparenz, insbesondere bei der als hochgradig konfliktträchtig wahrgenommenen Notengebung. Um hier Konflikte vorzubeugen, setzen die Lehrkräfte auf die Offenlegung von Bewertungskriterien und die aktive Partizipation der Schüler*innen:

*„[...] Generell einfach schon zu umschiffen, indem ich mit der Notengebung unheimlich transparent bin. In der Regel die Schüler*innen auch mit in ihre Notengebung mit einbeziehe. [...] es ging von mir ein Zettel rum [...] dann können die sich selber immer nach jeder Stunde einmal selber einschätzen.“ (L1, 3, 62-65).*

Diese Transparenz erstreckt sich auch auf die gemeinsame Aushandlung von Regeln und Erwartungen zu Beginn einer neuen Zusammenarbeit. Indem nicht nur die Erwartungen der Schüler*innen an die Lehrkraft thematisiert werden, wird eine gemeinsame Basis geschaffen (vgl. L1, 13, 327-331; L3, 11, 266). Ein weiterer Aspekt ist die Etablierung einer positiven Fehlerkultur, die es den Schüler*innen ermöglicht, sich angstfrei am Unterricht zu beteiligen und so Frustrationen vorzubeugen (vgl. L1, 11, 271).

4.2.4.2 PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE PRÄVENTION (PRS-D)

Die zweite Säule der Prävention bezieht sich auf die Gestaltung des Unterrichts selbst. Die Lehrkräfte sind sich einig, dass eine aktivierende, partizipative und als spannend empfundene Didaktik ein wirksames Mittel ist, um Störungen, Langeweile und daraus resultierende Konflikte zu reduzieren.

„[...] aber auch Sozialformen wählen oder Settings wählen, wo auch die Schüler wirklich aktiv mitmachen können. Weil wenn ich jetzt [...] nur Frontalunterricht habe, dann ist doch klar, dass die Situation flüchten möchte und dann den Unterricht störe.“ (L2, 6, 127-132)

Zur pädagogischen Prävention gehört auch die bewusste Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion im Unterricht. Genannt werden hier kleine, aber wirksame Methoden wie das bewusste „*Blicke einsammeln*“ (L2, 8, 172), um jedem*r Schüler*in das Gefühl zu geben, wahrgenommen zu werden, oder die grundsätzliche Haltung, den Auszubildenden auf Augenhöhe zu begegnen (vgl. L2, 3, 53-57).

4.2.4.3 BEZIEHUNGSFÖRDERNDE PRÄVENTION (PRS-B)

Wie bereits dargelegt, wird der Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Beziehung als die vielleicht wichtigste präventive Maßnahme überhaupt angesehen. Die Lehrkräfte beschreiben gezielte Handlungen, um diese Beziehung von Anfang an positiv zu gestalten. Dazu gehört die explizite „*Beziehungsarbeit*“ zu Beginn der Zusammenarbeit, um sich gegenseitig kennenzulernen und Verhaltensweisen besser einschätzen zu können (vgl. L3, 4, 75-77).

Auch gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten wie Klassenfahrten oder Ausflüge werden als wichtige, den Zusammenhalt stärkende Maßnahmen genannt (L2, 9, 203-204). Eine besonders reflexive präventive Maßnahme wird von einer Lehrkraft beschrieben, die das strukturelle Machtverhältnis im Rahmen einer Übung explizit thematisiert, um den Schüler*innen ihre professionelle Haltung des Nicht-Ausnutzens dieser Macht zu demonstrieren und so Vertrauen zu schaffen (vgl. L1, 14, 356-360). All diese Maßnahmen zielen darauf ab, eine positive und wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der Schüler*innen sich wohlfühlen und motiviert sind. Eine solche Atmosphäre, so das Fazit einer Lehrkraft, sei bereits der entscheidende Beitrag zur Konfliktprävention: „*dann ist 3/4 getan*“ (L2, 9, 208).

4.2.5 5. HAUPTKATEGORIE: RAHMENBEDINGUNGEN & UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME (RU)

Die letzte Hauptkategorie beleuchtet die äußeren Faktoren und institutionellen Gegebenheiten, die das Konfliktgeschehen und dessen Bearbeitung maßgeblich beeinflussen. Die Erzählungen der Lehrkräfte zeichnen hier ein ambivalentes Bild: Einerseits werden strukturelle Rahmenbedingungen des Systems Schule als konfliktverschärfend beschrieben, andererseits erweist sich das direkte soziale Umfeld – allen voran das Kollegium – als zentrale Ressource zur Unterstützung und Entlastung. Auch wenn eine Unterscheidung in weitere Unterkategorien nicht vorgenommen wurde, wird die Ambivalenz zum besseren Verständnis in drei separaten Bereichen näher beleuchtet.

4.2.5.1 RAHMENBEDINGUNGEN ALS KONFLIKTURSACHE

Mehrere Lehrkräfte identifizieren grundlegende Strukturen des Schulalltags als konfliktfördernd. Insbesondere die Größe der Lerngruppen wird als ein zentrales „*Dilemma des Lehrers*“ (L5, 4, 96) benannt, das zeitintensive, dialogische Konfliktlösungen oft verunmöglicht und stattdessen schnelle, direktive Maßnahmen erzwingt.

„Aber es ist ja eben, wenn man eine Klasse unterrichtet, [ist es] nicht möglich. Das ist ja das Dilemma des Lehrers.“ (L5, 4, 95-96).

Diese strukturelle Kritik führt bei einer Lehrkraft zu der Einschätzung, dass Konflikte unter den gegebenen Umständen grundsätzlich nicht „lösen“, sondern nur „abmildern“ (L5, 7, 174) werden können. Auch die Zusammensetzung der Lerngruppe (vgl. L5, 5, 125-129) oder die Beschaffenheit der Klassengemeinschaft (vgl. L3, 8, 192-193) werden als entscheidende Rahmenbedingungen genannt, die das Konfliktpotenzial maßgeblich beeinflussen. Eine besonders subtile, aber als wirkmächtig beschriebene Rahmenbedingung sind Konflikte innerhalb des Kollegiums, die sich auf die Schüler*innen übertragen und dort ebenfalls Konflikte schüren können (vgl. L1, 16-17, 422-428).

Das Kollegium als Unterstützungssystem

Demgegenüber steht die einstimmige Beschreibung des Kollegiums als wichtigste und am häufigsten genutzte Ressource im Umgang mit Konflikten. Die Unterstützung durch Kolleg*innen erfüllt dabei mehrere zentrale Funktionen.

Erstens dient der Austausch der emotionalen Entlastung – der Möglichkeit, sich etwas „*rauslassen*“ (L1, 16, 410) zu können, anstatt Belastungen mit nach Hause zu nehmen (vgl. L2, 10, 226-227).

Zweitens fungiert das Kollegium als Instanz für informelle kollegiale Fallberatung. Es wird sich eine zweite Meinung eingeholt, um die eigene Wahrnehmung zu überprüfen oder Handlungsoptionen abzuwägen.

„[...] manchmal ist das ja möglich oder eine Kollegin kennt ja auch die Klasse, dann redet man ja dann mit im Team irgendwie. Das wie ist eure Erfahrung oder bin ich da irgendwie gerade? Ich glaube, da ist Austausch ganz wichtig.“ (L1, 11, 289-291).

Drittens bietet das Kollegium ganz praktische Unterstützung und Absicherung, indem Konfliktgespräche mittlerweile bevorzugt zu zweit geführt werden. Dies dient dem Schutz vor späteren Anschuldigungen.

„[...] ich mache es mittlerweile nicht mehr alleine tatsächlich mit den Schülern und Schülerinnen, sondern mit [...] Teampartnerin oder Teampartner, mit denen man das dann gemeinsam macht, weil man sich ja mittlerweile ansonsten auch angreifbar macht [...].“ (L4, 4, 91-93).

Zum anderen wird dieses Vorgehen um den Aspekt der Fairness erweitert, indem den Schüler*innen ebenfalls angeboten wird, eine Vertrauensperson zum Gespräch mitzubringen, damit sie sich „*nicht übervorteilt vorkommen*“ (L4, 5, 109). Dieser Ansatz zielt darauf ab, das strukturelle Machtgefälle aktiv auszugleichen und eine Gesprächssituation auf Augenhöhe zu ermöglichen.

Formale Unterstützungssysteme

Neben dem informellen kollegialen Austausch wird auch auf ein breites Spektrum an formalen Unterstützungssystemen verwiesen, das von der Schulsozialarbeit über Vertrauenslehrkräfte bis hin zu Abteilungs- und Schulleitung reicht (vgl. L3, 15, 344-346; L4, 16, 357-359). Die Inanspruchnahme dieser formalen Hilfen wird durchweg als positiv und funktionierend beschrieben. Es wird jedoch deutlich, dass diese Systeme in der Regel erst dann genutzt werden, wenn die eigenen Handlungsmöglichkeiten oder die des direkten Teams als erschöpft gelten. Sie stellen somit eine höhere Eskalationsstufe im Lösungsprozess dar.

„[...] dann hilft ja im Grunde nur, dass man noch eine Person dazu holt oder zwei. [...]. Und wenn es gar nicht geht, dann muss man natürlich auch gucken, dass man das dann auf die Leitungsebene bringt.“ (L3, 10, 227-231).

4.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die Analyse der geführten Interviews liefert ein vielschichtiges Bild davon, wie Lehrkräfte an Berufsschulen für Sozialpädagogik mit Konflikten umgehen. Die zentralen Erkenntnisse lassen sich entlang der fünf Hauptkategorien zusammenfassen.

Hinsichtlich der **subjektiven Konfliktwahrnehmung** wurde deutlich, dass die befragten Lehrkräfte einen „echten“ Konflikt überwiegend als einen eskalierten Prozess verstehen, der über eine bloße Meinungsverschiedenheit hinausgeht. Die Ursachen hierfür werden auf drei Ebenen verortet: Als zentral werden die strukturellen Konflikte beschrieben, die aus dem System Schule selbst erwachsen, insbesondere bei der als konflikträchtig wahrgenommenen Benotung. Daneben werden schüler*innenseitige Ursachen benannt, die von unmittelbaren Frustrationen im schulischen Kontext, wie dem Gefühl ungerechter Behandlung bei der Benotung, bis hin zu tiefergehenden biografischen und privaten Belastungen reichen. Bemerkenswert ist dabei die hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion, mit der die Lehrkräfte als dritte Ebene den eigenen Anteil am Geschehen kritisch analysieren – von der persönlichen Tagesform bis hin zur eigenen, als emotional belastend empfundene Persönlichkeit (z.B. Harmoniebedürftig oder ironisch). Als entscheidender Faktor, der diese verschiedenen Ebenen prägt und beeinflusst, erwies sich die Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung.

Im **Umgang mit bereits bestehenden Konflikten** zeigte sich ein grundlegendes Handlungsprinzip, das sich als „Deeskalation vor Klärung“ zusammenfassen lässt. Diesem Prinzip liegt jedoch keine starre Schablone zugrunde. Vielmehr wird es nach einer inneren Analyse der Situation sehr flexibel und personenabhängig angewendet. In der akuten Situation liegt die erste Priorität auf der Beruhigung, wofür vorrangig lehrer*innenzentrierte Maßnahmen wie das Verschieben der Klärung genutzt werden. Erst im zweiten Schritt kommen die klar präferierten kooperativen Strategien, allen voran das klärende „Vier-Augen-Gespräch“ zum Einsatz.

Die **Wirksamkeit dieser Strategien** wird dabei auf mehreren Ebenen bewertet. Für einen nachhaltigen Erfolg ist die reine Beendigung der Störung nicht ausreichend. Als zentrale Kriterien werden hier vielmehr ein sichtbarer pädagogischer Lerneffekt bei den Schüler*innen, die gelungene Wiederherstellung der Beziehungsebene oder die persönliche Bestärkung der Lehrkraft selbst genannt. Als klarer Misserfolg wird hingegen der Abbruch der Kommunikation

und die dauerhafte Beschädigung der Beziehungsebene gewertet, selbst wenn das eigene professionelle Handeln als korrekt eingestuft wurde.

Da eine gelingende Beziehung als Schlüssel zum Erfolg gilt, legen die Lehrkräfte konsequenterweise einen starken Fokus auf **präventive Strategien**. Als die alles überragende präventive Säule wird dabei die proaktive Gestaltung einer stabilen und vertrauensvollen Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung benannt. Als ebenso wichtig beschrieben sie zwei weitere Säulen: die Etablierung eines transparenten, regelbasierten Rahmens – insbesondere bei der Benotung – und eine aktivierende, pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, die Langeweile und Frustration vorbeugen soll.

Abschließend verdeutlicht die Analyse der **Rahmenbedingungen** ein zentrales Spannungsfeld. Einerseits werden strukturelle Zwänge des Systems Schule, wie große Klassen und Zeitdruck, sowie Konflikte innerhalb des Kollegiums, als konfliktfördernd und lösungsbehindernd beschrieben. Andererseits erweist sich das Kollegium als die mit Abstand wichtigste und am häufigsten genutzte Ressource, die emotionale Entlastung, kollegiale Fallberatung und praktische Unterstützung bietet. Formale Hilfsangebote wie die Schulsozialarbeit bewerten die Lehrkräfte zwar als vorhanden und positiv, nutzen sie in der Praxis jedoch erst nach geführten Gesprächen im Kollegium (informeller Austausch). Die Leitungsebene wird dabei als letzte Instanz in besonders festgefahrenen Fällen einbezogen.

V. DISKUSSION UND EINORDNUNG DER ERGEBNISSE

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargelegt wurden, werden diese nun zusammengeführt und in den wissenschaftlichen Fachdiskurs eingeordnet. Ziel dieser Arbeit war es, die von Lehrkräften an Berufsschulen für Sozialpädagogik eingesetzten Konfliktlösungsstrategien und deren subjektive Wirksamkeitsbewertung zu untersuchen. Die Diskussion folgt einer thematischen Gliederung, die sich an den zentralen Erkenntnissen der Untersuchung orientiert.

Ein zentraler Befund der Arbeit ist das reflexive Konfliktverständnis der befragten Lehrkräfte. Es geht über eine simple Gleichsetzung von Konflikt mit Störung hinaus. Die Erkenntnis, dass ein „echter“ Konflikt als eine eskalierte oder verfestigte Situation verstanden wird, die über eine bloße Meinungsverschiedenheit oder Störung hinausgeht, korrespondiert exakt mit der theoretischen Abgrenzung von Blanck (vgl. 2019: 205), der zwischen einer operativen „Störung“ und einem tiefgreifenden „Konflikt“ unterscheidet. Die Lehrkräfte nutzen in ihrer Praxis also intuitiv eine analytische Unterscheidung, die in der Fachliteratur dargestellt wird.

Wie die Lehrkräfte bei der Analyse der Konfliktursachen vorgehen, wird im „Fundament-Modell der Konfliktwahrnehmung“ noch deutlicher (siehe Abbildung 2, S. 61) verdichtet. Die von Astner (vgl. 2009: 48 f.) vorgestellte Typologie – die zwischen Sach-, Interessen-, Beziehungs-, Wertekonflikt unterscheidet – bietet einen hilfreichen Orientierungsrahmen. Die Analyse der Interviews legt eine Wechselwirkung dieser Typen nahe. In der Praxis scheinen sie nicht immer isoliert aufzutreten. So wurden Strukturkonflikte, insbesondere rund um das Thema Benotung, von den Lehrkräften als eine besonders hartnäckige Konfliktquelle beschrieben. Die vorliegende Studie liefert hierzu ein konkretes Beispiel, das eine mögliche dynamische Verknüpfung aufzeigt. Ein als ungerecht empfundener Notenkonflikt (Strukturkonflikt) führte direkt zu einer nachhaltigen Störung der persönlichen Ebene, indem die Schülerin, so die Lehrkraft „immer noch sauer deswegen auf mich“ (L1, 3, 47) sei (Beziehungskonflikt). Die Erkenntnis, dass eine Konfliktart eine andere bedingen kann, ergänzt eine rein aufzählende Liste um die wichtige Erkenntnis, dass diese Konfliktarten in der Praxis oft miteinander verbunden sind.

Besonders hervorzuheben ist die ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion. Während Marusic (vgl. 2023: 11) anmerkt, dass eine veraltete, einseitige Schuldzuweisung an die Schüler*innen in der Praxis teilweise noch vorkommt, stützen die Ergebnisse dieser Studie klar die moderne Sichtweise, die das Zusammenspiel aller Beteiligten in den Blick nimmt. Die befragten Lehrkräfte analysieren mit Offenheit ihren eigenen Anteil am Geschehen und weichen damit davon ab, die Schuld bei anderen zu suchen. Sie benennen dabei Aspekte, die direkt an die von Becker (2006) beschriebenen lehrer*innenseitigen Konfliktursachen anknüpfen. Die eigene Tagesform wird reflektiert, unbedachte Äußerungen werden als verbale Fehler eingestanden und Voreingenommenheit wird als eine Form der „fragwürdigen Eigenschaften“ (Becker 2006: 322) erkannt. Interessanterweise wurden die von Becker ebenfalls genannten externen Faktoren lehrer*innenseitiger Ursachen, wie etwa bewusste verbale Gewalt oder Sadismus (vgl. ebd: 324 f.), in den Interviews nicht thematisiert, was darauf hindeutet, dass die Konflikte im Rahmen anerkannter professioneller Verhaltensregeln stattfinden. Im Gegenzug betonen die Lehrkräfte einen Aspekt, der bei Becker weniger im Fokus steht: die subtile aber einflussreiche Voreingenommenheit, die durch informellen Austausch im Kollegium entstehen kann.

Die wohl wichtigste Erkenntnis dieses Themenblocks ist jedoch die Bedeutung, die die Lehrkräfte der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung beimessen. Obwohl dieser Aspekt im Theorieteil als einer von mehreren wichtigen Faktoren behandelt wurde, hat die empirische Untersuchung gezeigt, dass er in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte nicht nur wichtig, sondern fundamental ist. Dieser Befund bestätigt die quantitativen Ergebnisse von Hattie (vgl. Lotz / Lipowsky 2015: 99-102), der die hohe Effektstärke der Beziehung auf den Lernerfolg

nachweist, mit qualitativer Tiefe und bestätigt zudem die von Wettstein und Scherzinger (vgl. 2019: 114 f.) beschriebene Rolle der Beziehung als Fundament der „Schicksalsgemeinschaft“ Klasse. Die Qualität der Beziehung ist unglaublich wichtig. Sie ist das Einzige was die Beteiligten aktiv gestalten können, um aus dieser aufgezwungenen Situation etwas Positives zu machen. Die Interviews zeigen, wie und warum diese Beziehung so wirksam ist. Sie ist, wie im „Fundament- Modell“ (Abbildung 2) visualisiert, die Basis, die darüber entscheidet, ob die Einflüsse der drei im Modell aufgeführten Ursachenebenen „abgefedert“ oder verstärkt werden. Damit wird die von Nollmann (vgl. 1997: 274) geforderte Bedeutung eines „guten Kommunikationsklimas“ untermauert. Die Art der angestrebten Beziehung wird dabei klar von reiner Disziplinierung abgegrenzt, was die Warnung von Reinke (vgl. 2022: 119) vor einer durch Angst erzeugten, nur scheinbar harmonischen Atmosphäre unterstreicht. Sie ist somit nicht nur ein Faktor, sondern der zentrale Faktor, der darüber entscheidet, wie sich die Dinge entwickeln und die wichtigste professionelle Ressource der Lehrkraft im gesamten Konfliktgeschehen. Auch wenn die geringe Fallzahl keine Verallgemeinerung zulässt, deutet sich hier ein klares Muster an, das die Beziehungsarbeit als Kernkompetenz professionellen Lehrer*innenhandelns bestätigt.

Über das grundlegende Verständnis von Konflikten hinaus liefert die Studie einen tiefen Einblick in die tatsächliche Handlungspraxis der Lehrkräfte. Die Ergebnisse zeigen, dass ihr Vorgehen nicht aus einer willkürlichen Sammlung von Einzelstrategien besteht, sondern einer klaren, prozesshaften Logik folgt. Diese Logik lässt sich im „Prozessmodell des Konflikthandelns“ (vgl. Abbildung 4) verdichten, das den Zyklus von der präventiven Vorbereitung bis zur Intervention abbildet.

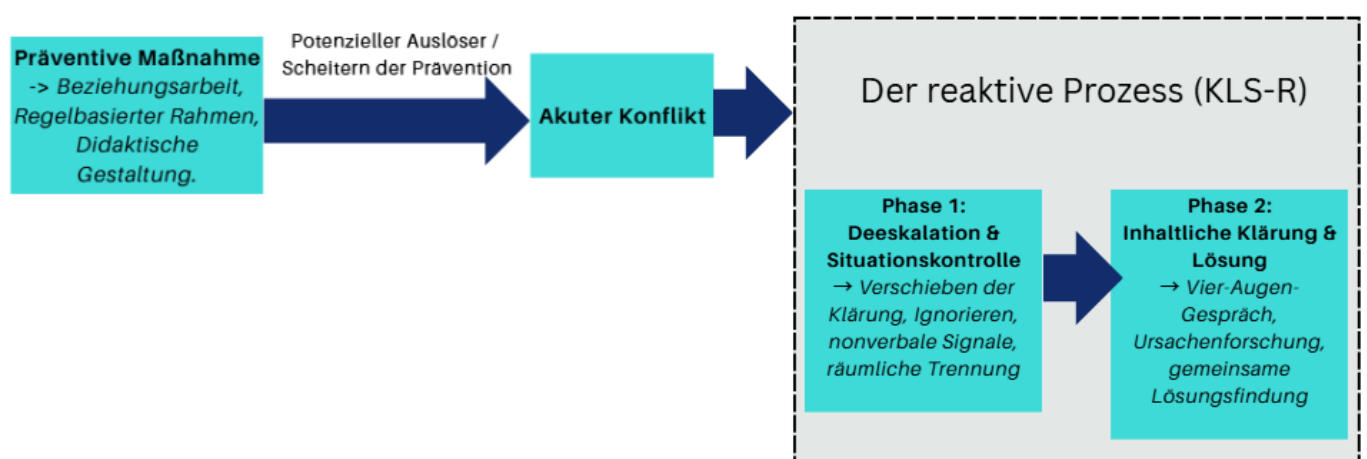


ABBILDUNG 4: DAS PROZESSMODELL DES KONFLIKTHANDELNS
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zunächst zeigt die Analyse einen klaren Schwerpunkt im Denken der Lehrkräfte. Sie geben der präventiven Phase (PRS) deutlich den Vorzug vor der reaktiven Konfliktbearbeitung. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus dem starken Kontrast in den Interviews.

Während Konfliktsituationen durchweg als emotional belastend, stressig oder unangenehm beschrieben werden (vgl. L2, L3, L5), wird die Prävention als wichtigstes und wirksamstes Mittel bewertet, um ebendiese Situationen zu verhindern (vgl. L5). Interessanterweise decken sich die drei von den Lehrkräften genannten präventiven Säulen – Beziehungsarbeit, ein regelbasierter Rahmen und die didaktische Gestaltung – genau mit den Bereichen, die auch Nolting (vgl. 2017: 28 f.) in seiner „kleinen“ Umfrage bei Lehrkräften fand. Nolting argumentiert jedoch, dass Lehrkräfte in ihren Beschreibungen oft bei den Grundlagen der Prävention (wie aufgestellten Regeln) stehen bleiben. Sie würden dabei, so seine Kritik, die dynamischen Prozesse übersehen, die während des Unterrichts ständig ablaufen und laut Forschung (z.B. Kounin) entscheidend für ein gutes Klassenmanagement sind (vgl. ebd.: 30 f.). Die Befunde der vorliegenden Arbeit können und sollen hier keinen direkten Vergleich des theoretischen Wissens von Lehrkräften anstellen, da dies nicht Gegenstand der Untersuchung war. Vielmehr erlauben sie eine Ergänzung der Perspektive. Sie beleuchten nicht, was Lehrkräfte über Forschung wissen, sondern wie sie in ihrer Praxis zu denken und zu handeln scheinen. In den Aussagen der befragten Lehrkräfte wird deutlich, dass sie Prävention nicht als ein starres, einmalig aufgestelltes Regelwerk verstehen. Vielmehr begreifen sie diese als einen aktiven, andauernden Prozess. Dies zeigt sich insbesondere in der wiederholten Betonung der Beziehungsarbeit und der flexiblen didaktischen Gestaltung. Beides sind keine einmaligen Handlungen, sondern andauernde Prozesse. Es entsteht der Eindruck, dass diese Lehrkräfte ein ausgeprägtes praktisches Verständnis für dynamische Prozesse haben, unabhängig davon, ob dies auf explizitem Forschungswissen beruht. Dies könnte möglicherweise auf die sozialpädagogische Ausrichtung der Lehrkräfte zurückzuführen sein, in der beziehungsorientiertes Denken und das Unterrichten von eben diesen Themen eine zentrale Rolle spielt.

Tritt ein akuter Konflikt ein, schalten die Lehrkräfte in den zweistufigen, reaktiven Prozess (KLS-R) um. Phase 1, die Deeskalation, ist in ihrer Ausrichtung klar den Ansätzen von Nolting (vgl. 2017: 82) zuzuordnen. Das bewusste „Übergehen“ oder Verschieben eines Vorfalls dient der unmittelbaren Sicherung des Unterrichtsflusses. Es ist eine Form der „ersten Hilfe“, die nach Glasl (vgl. 2011: 141 ff.) primär auf die Beeinflussung des „äußeren Verhaltens“ zielt, ohne bereits die tieferen Ursachen zu berühren. Diese Strategien sind Ausdruck eines professionellen Krisenmanagements, das die Bedürfnisse der Gesamtgruppe über die sofortige Klärung eines Einzelkonflikts stellt.

Der eigentlich pädagogische Anspruch der Lehrkräfte manifestiert sich jedoch in Phase 2, der inhaltlichen Klärung. Die hier eindeutig präferierten kooperativen Strategien, wie das „Vier-Augen-Gespräch“ und die gemeinsame Lösungsfindung, sind eine klare Annäherung an das Ideal der „niederlagelosen Methode“ nach Gordon (vgl. Nolting 2017: 137 f.). Hier verschiebt sich der Fokus von der reinen Verhaltenskontrolle (Nolting) hin zu einem verstehenden Ansatz. Ziel ist es nun, die tieferen seelischen Faktoren nach Glasl (vgl. 2011: 132 ff.) – wie die verzerrten „Perzeptionen“ oder verletzten „Gefühle“ der Schüler*innen – zu adressieren und durch aktives Zuhören und Ich-Botschaften eine gemeinsame Lösung zu erarbeiten.

Genau in diesem Übergang von Phase 1 und Phase 2 liegt das in den Interviews implizit und explizit formulierte „Lehrer*in-Dilemma“. Die Lehrkräfte streben den tiefergehenden und zeitintensiven Prozess im Sinne Gordons (Phase 2) an, doch die Realität des Schulalltags mit ihren strukturellen Zwängen (große Klassen, Zeitdruck) erschwert diesen Schritt erheblich. Die Theorie von Gordon beschreibt somit das pädagogische „Soll“, während Noltings pragmatische Ansätze (Phase 1) oft die einzig unmittelbar mögliche Handlung im lauten Klassenzimmer abbilden. Die vorliegende Studie zeigt, dass professionelles Lehrer*innenhandeln im bewussten Abwägen und Navigieren zwischen diesen beiden theoretischen Polen besteht: dem „Spagat“ zwischen Deeskalation und dem pädagogischen Ideal einer gemeinsamen Lösung.

Ein drittes zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Definition von Erfolg und Misserfolg im Umgang mit Konflikten. Die Wirksamkeit von Strategien wird von den befragten Lehrkräften nicht primär an der Wiederherstellung von Ruhe oder Ordnung gemessen. Stattdessen formulieren sie Kriterien, die weit über ein rein funktionales Lösungsverständnis, wie beispielsweise von Schwarz (vgl. 2014: 281) beschrieben wird, hinausgeht. Dieser liefert mit seiner Definition von Konfliktlösung den theoretischen Ausgangspunkt für diese Diskussion. Für ihn ist ein Konflikt dann gelöst, wenn die „Handlungsfähigkeit“ der Beteiligten wiederhergestellt ist. Dies ist ein ergebnisorientierter Maßstab, bei dem die Fortführung des Prozesses – beispielsweise des Unterrichts – im Vordergrund steht. Eine alleinige Betrachtung der Ergebnisse dieser Studie durch diese funktionale Perspektive würde jedoch den Kern des professionellen Lehrer*innenhandelns verfehlen. Die Interviews zeigen deutlich, dass die reine Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit für die befragten Lehrkräfte kein hinreichendes Kriterium für Erfolg ist.

Vielmehr definieren sie Erfolg prozessorientiert und pädagogisch, was sich an zwei zentralen Kriterien festmachen lässt. Erstens gilt ein Konflikt dann als wirklich erfolgreich gelöst, wenn ein sichtbarer pädagogischer Lerneffekt bei den Schüler*innen erzielt wird. Das Zitat einer Lehrkraft, für die der größte Erfolg darin bestand, dass eine Schülerin „das erste Mal einen Konflikt anders gelöst“ (L3, 3, 67) hat, zeigt dies deutlich. Hier geht es nicht um die

Wiederherstellung der alten Handlungsfähigkeit, sondern um die Schaffung neuer Handlungskompetenz. Dieser Anspruch geht über Schwarz hinaus.

Zweitens wird Erfolg an den gelungenen Wiederherstellungen der Beziehungsebene gemessen. Der endgültige Abbruch der Kommunikation wird als klarer Misserfolg gewertet, selbst dann, wenn das eigene Handeln als korrekt eingestuft wurde (vgl. L1, 3, 49-55). Dieser Befund steht in einem interessanten Verhältnis mit dem Modell von Glasl (vgl. 2011: 132 ff.). Während Glasl die „seelischen Faktoren“ wie Gefühle und Beziehungen als Ansatzpunkte für Interventionen beschreibt, gehen die Lehrkräfte dieser Studie einen Schritt weiter. Für sie ist die Wiederherstellung dieser Faktoren nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern das zentrale Ziel und der eigentliche Maßstab für den Erfolg der Intervention selbst.

Dieses Verständnis von Erfolg lässt sich als praktische Umsetzung des im Theorieteil beschriebenen Konzepts der „doppelten Vermittlungspraxis“ (vgl. KMK 2020: 11) interpretieren. Die Lehrkräfte im Feld Sozialpädagogik scheinen sich ihrer Rolle als Modell für professionelles soziales Handeln bewusst zu sein. Sie managen nicht nur einen Konflikt, um den Unterricht fortzusetzen (im Sinne von Schwarz), sondern sie nutzen den Konflikt aktiv als Lernanlass, um soziale Kompetenzen zu vermitteln und die Beziehungsfähigkeit zu stärken. Es lässt sich somit schlussfolgern, dass eine rein funktionale Bewertung von Konfliktlösungsstrategien der professionellen Realität und dem hohen ethischen Anspruch dieser spezifischen Lehrer*innen-gruppe nicht gerecht wird.

Diese Betonung des pädagogischen Anspruchs und der Beziehungsarbeit rückt die einzelne Lehrkraft und ihre professionelle Haltung ins Zentrum. Gleichzeitig muss diese individuelle Perspektive kritisch in den Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen gestellt werden, um nicht in einer rein individualisierenden Perspektive zu verharren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen hier ein deutliches Spannungsfeld: Während die Lehrkräfte ihre Handlungsstrategien stark an der individuellen Beziehung zum Schüler*in ausrichten, benennen sie gleichzeitig strukturelle Zwänge wie Klassengröße und Zeitdruck als die größten Hindernisse für eine pädagogisch ideale Konfliktlösung. Das in den Ergebnissen beschriebene ‚Dilemma des Lehrers‘ ist somit der empirische Beleg dafür, dass erfolgreiches Konflikt Handeln nicht allein eine Frage individueller Kompetenz ist, sondern maßgeblich von den systemischen Strukturen abhängt, in denen es stattfindet. Professionelles Handeln bedeutet hier, diesen „Spagat“ bewusst zu gestalten.

Ein letzter wichtiger Befund der Untersuchung beleuchtet die Rahmenbedingungen, in denen das professionelle Konflikt Handeln der Lehrkräfte stattfindet. Die Ergebnisse zeichnen hier ein

ambivalentes Bild des Systems Schule. Es erweist sich gleichzeitig als eine der wesentlichen Konfliktursachen und als wichtigste Quelle für Unterstützung.

Einerseits beschrieben die Lehrkräfte das System Schule als eine Quelle für unvermeidbare, konfliktfördernde Spannungen. Ihre Betonung von Strukturkonflikten – insbesondere dem Benotungsdruck und den als zu groß empfundenen Klassen – als dominante Konfliktursache bestätigt zwar die theoretische Kategorie von Astner (vgl. 2009: 48 f.), gewichtet sie aber in der Praxis deutlich stärker als andere Konfliktarten.

Die von einer Lehrkraft als problematisch empfundene große Klassengröße (vgl. L5, 11, 244) führt zu einem Widerspruch zu den Forschungsergebnissen von Kounin (1976 zit. n. Nolting 2017: 42). Während die Lehrkraft feststellt, dass in großen Lerngruppen „der Konflikt vorprogrammiert“ sei (L5, 11, 246), kam Kounin zu dem Schluss, dass die Klassengröße selbst für die Entstehung von Disziplinproblemen kaum eine Rolle spiele – entscheidend sei vielmehr ein effektives Klassenmanagement des Lehrenden.

Um diesen Widerspruch zu verstehen ist es wichtig, den unterschiedlichen Fokus der beiden Perspektiven zu beleuchten. Kounins Forschung zielt primär auf das Management von Unterrichtsabläufen zur Vermeidung von Störungen, während die befragte Lehrkraft auf die Prävention und Bedingungen für die Bearbeitung von bereits eskalierten sozialen Konflikten abzielt. Damit bestätigt die Aussage der Lehrkraft auf den ersten Blick die von Nolting (2017) beschriebene Kluft zwischen den subjektiven Theorien der Praxis und den Ergebnissen der Forschung. Es scheint, als würde die Lehrkraft eine Forschungserkenntnis ignorieren oder nicht kennen und stattdessen auf ihre eigene Erfahrung vertrauen. Die Erklärung für diesen Widerspruch könnte darin liegen, dass die Lehrkraft aus der Praxis heraus eine andere komplexe Sicht vertritt, die über Kounins Fokus auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen hinausgeht. L5 argumentiert auf zwei Ebenen, die von der Klassengröße negativ beeinflusst werden.

Auf der Ebene der Prävention: L5 sieht, anders als Kounin, sehr wohl einen Zusammenhang zwischen Klassengröße und der Entstehung von Konflikten. Der Grund dafür ist jedoch nicht das Lehrer*innenverhalten im Unterrichtsfluss, sondern die erschwerte Beziehungsarbeit, die für L5 die wichtigste präventive Maßnahme ist (vgl. L5, 5, 118). In einer großen Klasse ist es schlicht unmöglich, zu allen Schüler*innen jene stabile, vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, die laut den Lehrkräften dieser Studie das „feste Fundament“ (L1, 9, 213) der Prävention darstellt. Wo die Beziehung schwächer ist, ist das Konfliktpotenzial höher.

Auf der Ebene der Intervention: Selbst wenn ein Konflikt entsteht, behindert die Klassengröße die von L5 als ideal angesehene Bearbeitung. Der pädagogische Anspruch ist das zeitintensive, klärende Gespräch, welches er als Dilemma des Lehrers“ (L5, 4, 96) bezeichnet, da es im Alltag mit 25 anderen Schüler*innen praktisch unmöglich wird (vgl. L5, 11, 230-234). Die Aussage der Lehrkraft ist somit kein Ausdruck von Unkenntnis über Methoden der Klassenführung, sondern einfach fundierte Kritik aus der Praxis. Sie argumentiert, dass strukturelle Bedingungen wie die Klassengröße sowohl die Grundlage der Prävention (Beziehung) untergraben als auch die Qualität der Intervention (Dialog) verhindern.

Diese Betonung der systemischen Probleme wirft ein kritisches Licht auf die praktische Umsetzbarkeit der im vorigen Abschnitt diskutierten, pädagogisch anspruchsvollen Lösungsmodelle. Wie gezeigt wurde, orientiert sich das pädagogische „Soll“ der Lehrkräfte stark am Ideal der „niederlagelosen Methode“ von Gordon (1977), die auf einer tiefgehenden, gemeinsamen Klärung durch Kommunikation beruht (vgl. Nolting 2017: 137 f.).

Die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen zeigen jedoch die Grenzen dieses Ansatzes in der schulischen Praxis auf. Die Lehrkräfte deuten darauf hin, dass die strukturellen Zwänge des Systems – wie der Benotungsdruck – Konflikte erzeugen, die nicht primär auf kommunikativen Missverständnissen beruhen und daher auch nicht allein durch bessere Kommunikation gelöst werden können.

Die Einschätzung einer Lehrkraft, Konflikte seien unter diesen Umständen grundsätzlich nicht zu „lösen“, sondern nur „abzumildern“ (L5, 7, 174), kann daher als eine aus der Praxis geborene Einsicht verstanden werden. Das pädagogische Ideal von Gordon kann nur dann voll zur Geltung kommen, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen es zulassen.

Andererseits erweist sich das soziale System innerhalb der Schule als die entscheidende Quelle der Unterstützung. Wenn es darum geht, Hilfe von außen in Anspruch zu nehmen, ist das Kollegium die mit Abstand wichtigste und am häufigsten genutzte Ressource. Dieser Befund bestätigt die theoretischen Überlegungen von Keller (vgl. 2001: 48 ff.) zur Bedeutung von Lehrer*innenteams für die Prävention, erweitert sie aber um eine reaktive und entlastende Dimension. Wie im Ergebnisteil schon festgehalten, nutzen die Lehrkräfte das Kollegium nicht nur, um präventiv „an einem Strang zu ziehen“, sondern vor allem um akute Krisen zu bewältigen. Die Qualität der kollegialen Kultur scheint somit ein ebenso wichtiger Faktor für gelingendes Konflikt handeln zu sein wie die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung selbst.

Die Diskussion erlaubt auch eine Reflexion über den Forschungsprozess selbst. Die empirischen Daten haben die ursprünglichen theoretischen Annahmen korrigiert und gewichtet. So hat die enorme Bedeutung der Rahmenbedingungen (RU), die im Theorieteil weniger prominent war, erst durch die Dichte der Interviews ihre zentrale Relevanz für die Praxis offenbart. Eine ähnliche Verschiebung in der Relevanz zeigt sich beim Konzept des „auffälligen Verhaltens“ (TAV). Im theoretischen Hintergrund wurde diesem Begriff, basierend auf der Literatur (z.B. Becker 2023) bewusst ein eigener Abschnitt im Definitionsteil gewidmet. Dies geschah ausgehend von der Annahme, dass er einen zentralen Auslöser für Konflikte darstellt. Die Interviews zeigen jedoch, dass die Lehrkräfte dieses Konzept in ihren Erzählungen vergleichsweise selten explizit thematisieren. Wenn es angesprochen wurde, dann oft, um besonders herausfordernde Situationen zu beschreiben (vgl. L1, 5, 107-114; L5, 3-4, 70-77). Die geringere Häufigkeit dieses Themas im Vergleich zu anderen Ursachen deutet darauf hin, dass die explizite Thematisierung von „auffälligem Verhalten“ in den Erzählungen der befragten Lehrkräfte möglicherweise eine geringere Rolle spielt, als es die theoretische Vorannahme vermuten ließ. Dies unterstreicht den Wert des qualitativen Forschungsansatzes, der es ermöglicht, die tatsächliche Gewichtung von Themen in der Praxis zu rekonstruieren und theoretische Vorannahmen empirisch zu überprüfen.

Die vorliegende Arbeit konnte diese Zusammenhänge aus der Perspektive von fünf Lehrkräften beleuchten. Da es sich um eine qualitative Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe handeln, können die hier gewonnenen Erkenntnisse keine Repräsentativität beanspruchen. Welche weiteren Limitationen der Studie zu berücksichtigen sind und welcher Ausblick sich daraus für zukünftige Forschung ergibt, wird im nachfolgenden Kapitel erörtert.

VI. LIMITATION UND METHODOLOGISCHE REFLEXION

Ein zentraler Bestandteil ist die kritische Reflexion des eigenen Forschungsprozesses und die transparente Darstellung der Grenzen der gewonnenen Erkenntnisse. Dieses Kapitel dient daher nicht dazu, die eigene Arbeit abzuwerten, sondern ihre Aussagekraft präzise zu verorten und den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen. Die Reflexion gliedert sich in die Limitation des Studiendesigns und eine Auseinandersetzung mit dem methodischen Vorgehen.

Die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung ist durch mehrere Faktoren begrenzt, die sich primär aus dem gewählten qualitativen Design und der gewählten Stichprobe ergeben. Die Untersuchung basiert auf fünf qualitativen Interviews. Diese geringe Fallzahl ermöglicht zwar eine Analyse der individuellen Perspektiven, erhebt jedoch keinen Anspruch auf

Repräsentativität. Die gewonnenen Erkenntnisse sind als Einzelfallperspektiven zu verstehen und können nicht auf die Gesamtheit der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen verallgemeinert werden.

Zudem ist die Stichprobe in mehrfacher Hinsicht homogen. Alle befragten Lehrkräfte sind an derselben Schule in Niedersachsen im Fachbereich Sozialpädagogik tätig. Es ist anzunehmen, dass diese durch ihre Ausbildung und ihr Berufsfeld über eine spezifische professionelle Haltung und ein besonderes Vokabular im Umgang mit sozialen Prozessen verfügen. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Fachbereiche ist somit nur eingeschränkt möglich. Aufgrund der geringen und homogenen Stichprobe konnten zudem mögliche Einflüsse soziodemografischer Faktoren wie Alter, Berufserfahrung oder Geschlecht der Lehrkräfte auf deren Konfliktlösungsstrategien nicht untersucht werden.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen basierte zudem auf Freiwilligkeit. Es ist möglich, dass sich vorrangig Lehrkräfte zur Teilnahme bereit erklärt haben, die dem Thema Konfliktlösung besonders aufgeschlossen gegenüberstehen oder sich in ihrem Handeln als besonders reflektiert wahrnehmen. Dies könnte zu einer tendenziell positiveren Darstellung der eigenen Konfliktkompetenz führen.

Über die Grenzen des Designs hinaus ist auch der Forschungsprozess selbst kritisch zu betrachten. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews. Diese Methode erwies sich, wie vom Helfferich (vgl. 2011: 179) beschrieben, als sehr geeignet, um die subjektiven Sichtweisen und komplexen Handlungslogiken der Lehrkräfte zu ergründen. Der zuvor durchgeführte Pretest des Leitfadens führte, wie methodisch vorgesehen, zu wichtigen Anpassungen. Dennoch zeigte sich in der Durchführung, dass die Interviewdauer stark variierte und teils kürzer ausfiel als geplant. Dies führte anfänglich zu Unsicherheit bezüglich der Datentiefe und war der ausschlaggebende Grund, ein fünftes Interview zu führen, um eine ausreichende Materialgrundlage sicherzustellen.

Eine kritische Reflexion des Forschungsprozesses schließt auch den Interviewleitfaden mit ein. Dabei fällt eine Frage auf, die rückblickend problematisch war. Die Frage nach einem sich wiederholenden scheinbar unlösbaren Konflikt. Durch diese Formulierung wurde Situation bereits als besonders schwierig dargestellt, was die Lehrkräfte möglicherweise dazu verleitet hat, eher über ein ideales Vorgehen nachzudenken, anstatt von ihrer tatsächlichen Praxis zu berichten. Dieses Erkenntnis ist ein wichtiges methodisches Lernergebnis aus dem Forschungsprozess selbst und dient als kritischer Hinweis für die Einordnung der Antworten, die auf diese spezifische Frage folgten.

Die anschließende Transkription erfolgte nach dem System von Dresing und Pehl (2015), was die Lesbarkeit für die Inhaltsanalyse optimierte. Diese Methode fokussiert jedoch rein auf den Inhalt und vernachlässigt paraverbale Aspekte, die in einer anderen Art von Analyse relevant wären. Für das Ziel dieser Arbeit war die Wahl jedoch passend.

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Die manuelle Codierung in einer Word-Tabelle erwies sich als transparent, war jedoch vermutlich deutlich zeitaufwendiger als der Einsatz einer spezialisierten QDA-Software wie MAXQDA. Rückblickend hätte eine frühzeitigere Einarbeitung in eine solche Software den Prozess möglicherweise effizienter gestaltet.

Den Kriterien der Regelgeleitetheit und Verfahrensdokumentation sowie der semantischen Gültigkeit (vgl. Mayring 2022: 120 f.) wurde durch die detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens und die Erstellung eines präzisen Kodierleitfadens bestmöglich entsprochen.

Ein weiteres, von Mayring beschriebenes Gütekriterium, die kommunikative Validierung, konnte im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht eingelöst werden. Aus zeitlichen Gründen musste auf eine Rückspiegelung der interpretierten Ergebnisse an die befragten Lehrkräfte verzichtet werden. Dieser Schritt wäre jedoch ein sinnvolles zusätzliches Verfahren gewesen, um die Passung der Interpretationen mit den Intentionen der Befragten abzugleichen (vgl. ebd.: 122). Die Subjektivität der Interpretation liegt somit allein bei der Forscherin.

Die Datengrundlage dieser Arbeit bilden die subjektiven Erzählungen der Lehrkräfte. Es ist zu berücksichtigen, dass diese zurückblickend Schilderungen von Erinnerungsprozessen und dem Wunsch nach einer sozialen Erwünschtheit beeinflusst sein können. Die Analyse bezieht sich daher auf die von den Lehrkräften dargestellte Wirklichkeit, nicht auf eine objektiv beobachtete Handlungspraxis. Die im Vorfeld aufgebaute, vertrauensvolle Atmosphäre durch eine bestehende professionelle Bekanntschaft kann diese Offenheit zwar gefördert haben, das Risiko sozial erwünschter Antworten kann jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Der Forschungsprozess selbst war zudem ein Lernprozess, der auch zu einer kritischen Reflexion der eigenen theoretischen Vorannahmen führte. So wurde beispielsweise im Theorie-Teil dem Konzept des „auffälligen Verhaltens“ (TAV) ein breiter Raum gegeben. Die Interviews zeigen jedoch, dass diesem Thema von den Lehrkräften eine geringere explizite Relevanz beigemessen wurde als erwartet. Umgekehrt war die enorme Bedeutung der Rahmenbedingungen (RU), insbesondere die zentrale Rolle des Kollegiums, eine überraschende

Erkenntnis, die in dieser Tiefe theoretisch nicht vorweggenommen wurde. Auch die Literatursuche selbst bot Anlass zur Reflexion. Die Erkenntnis, dass relevante Literatur teils unter anderen Suchbegriffen (z.B. „Verhaltensstörung“ statt „Verhaltensauffälligkeiten“) zu finden ist, hätte bei früherem Wissen den Prozess der Theoriebildung vereinfachen können.

Trotz der dargelegten Limitationen liefert die Studie Einblicke in das Konflikt Handeln von Lehrkräften an Berufsschulen für Sozialpädagogik. Die sorgfältige Dokumentation des Vorgehens soll die Nachvollziehbarkeit sichern, während die ehrliche Reflexion der Grenzen die Ergebnisse wissenschaftlich verortet. Die gewonnenen Erkenntnisse und die entwickelten Modelle bieten eine fundierte Grundlage für die abschließende Beantwortung der Forschungsfrage und einen Ausblick auf weiterführende Forschung, die im folgenden Fazit dargelegt werden.

VII. FAZIT

Die vorliegende Masterarbeit hatte zum Ziel, die von Lehrkräften an Berufsschulen für Sozialpädagogik beschriebene Konfliktlösungsstrategien sowie deren subjektive Wirksamkeitsbewertung zu untersuchen. Der Fokus wurde bewusst auf dieses spezifische Berufsfeld gelegt, da die Lehrkräfte hier durch die Anforderung der „doppelten Vermittlungspraxis“ selbst zum Modell für professionelles soziales Handeln werden. Dieser hohe pädagogische Anspruch ließ vermuten, dass sich ihre Herangehensweise an soziale Konflikte von denen in anderen Schulformen unterscheiden könnte.

Eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zeigte, dass die Thematik zwar umfassend beleuchtet wird, jedoch zumeist in quantitativen Studien oder in anderen schulischen Kontexten. Die tiefergreifenden subjektiven Deutungen, die erlebte Praxis und die spezifischen Handlungslogiken von Lehrkräften im sozialpädagogischen Feld blieben dabei weitgehend unerforscht. Es offenbarte sich ein Forschungsdesiderat, das nach einem qualitativen, explorativen Zugang verlangte, um die Perspektive der Akteur*innen selbst in den Mittelpunkt zu stellen.

Vor diesem Hintergrund sollte die vorliegende Untersuchung durch qualitative Interviews Einblicke in die gelebte Wirklichkeit des Umgangs mit Konflikten an einer Berufsschule für Sozialpädagogik ermöglichen.

Im Zentrum der Untersuchung standen daher die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Konfliktlösungsstrategien werden von den Lehrkräften der Sozialpädagogik in sozialen Konflikten zwischen Lehrkraft und Schüler*innen beschrieben und wie bewerten sie deren Wirksamkeit?
 - Welches subjektive Verständnis von sozialen Konflikten und deren Ursachen liegt dem strategischen Handeln der Lehrkräfte zugrunde?
 - Welches Repertoire an reaktiven und präventiven Strategien beschreiben die Lehrkräfte für ihr tatsächliches oder potenzielles Handeln?
 - Anhand welcher Kriterien bewerten die Lehrkräfte die Wirksamkeit ihres Handelns und welche Rolle spielen dabei die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung sowie die institutionellen Rahmenbedingungen?

Die Analyse der geführten Interviews ergibt ein vielschichtiges Bild und erlaubt eine Beantwortung dieser Fragen. Es wurde deutlich, dass die befragten Lehrkräfte über ein hohes reflexives Konfliktverständnis verfügen. Sie differenzieren klar zwischen alltäglichen Unterrichtsstörungen und einem „echten“ Konflikt, der als eskalierte und verfestigte Situation verstanden wird. Die Ursachen hierfür werden im Rahmen dieser Arbeit im „Fundament-Modell der Konfliktwahrnehmung“ (siehe Abbildung 2, S. 61) auf drei Ebenen verortet: auf der strukturellen Ebene, die durch den Benotungsdruck im System Schule geprägt ist, aus der schüler*innen-seitigen Ebene, die von persönlichen Belastungen beeinflusst wird und auf der lehrer*innen-seitigen Ebene, die von der eigenen Tagesform bis hin zu kritisch reflektierter Voreingenommenheit reicht. Als entscheidendes, alles tragendes Fundament erwies sich dabei die Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Ihre Stabilität ist maßgeblich dafür verantwortlich, ob Konflikte eskalieren oder präventiv abgefedert werden können.

Das strategische Handeln der Lehrkräfte folgt einer klaren, im „Prozessmodell des Konflikthandelns“ (siehe Abbildung 4, S. 73) abgebildeten Logik. Es besteht eine deutliche Präferenz für präventive Maßnahmen, die auf den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, die Etablierung transparenter Regeln und eine aktivierende didaktische Gestaltung setzen. Im reaktiven Fall greift ein zweistufiger Prozess. Zuerst eine pragmatische Deeskalation zur unmittelbaren Sicherung des Unterrichts, gefolgt von der klar präferierten, dialogischen Klärung im „Vier-Augen-Gespräch“ oder, präferiert, mit weiteren Teilnehmenden. Dieses Vorgehen zielt auf eine kooperative und nachhaltige Lösung ab, bei der keine Seite als Verlierer hervorgeht. Die Bewertung der Wirksamkeit dieser Strategien geht dabei weit über eine rein funktionale Wiederherstellung von Ruhe und Ordnung hinaus. Eine Intervention wird dann als erfolgreich eingestuft, wenn ein sichtbarer pädagogischer Lerneffekt bei den Schüler*innen eintritt oder die Beziehungsebene nachhaltig wiederhergestellt und gestärkt wird. Ein Misserfolg wird dementsprechend primär am Abbruch der Kommunikation und einer dauerhaften Beschäftigung

der Beziehung festgemacht. Dieser hohe pädagogische Anspruch an die eigene Wirksamkeit kann als direkte Umsetzung der zuvor erwähnten doppelten Vermittlungspraxis verstanden werden, bei der der Konflikt selbst zum Lerngegenstand für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird. Der Konflikt ist nicht mehr nur ein „Problem“, das beseitigt werden muss. Er wird zu einer „Lern-Chance“.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen nicht nur die zentrale Rolle der Beziehungsarbeit für ein positives Klima, sondern füllen diese Erkenntnis mit qualitativer Tiefe. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigen, dass die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung nicht nur ein unterstützender Faktor ist, sondern die entscheidende professionelle Ressource im gesamten Umgang mit Konflikten darstellt. Sie ist die Basis für gelingende Prävention und der Schlüssel für eine nachhaltige, dialogische Konfliktlösung.

Gleichzeitig offenbart die Studie ein zentrales Dilemma, in dem sich die Lehrkräfte in ihrer täglichen Praxis befinden. Dem hohen pädagogischen Anspruch, Konflikte durch zeitintensive, kooperative Gespräche nachhaltig zu lösen, stehen die strukturellen Zwänge des Schulsystems, wie große Lerngruppen und ein enger Zeitplan, entgegen. Dies führt zu einem ständigen Abwägen zwischen dem pädagogisch Wünschenswerten und dem situativ Machbaren. Professionelles Handeln im Konfliktfalls bedeutet für die befragten Lehrkräfte somit, diesen „Spagat“ zwischen einem Deeskalationsmanagement und dem Ideal einer gemeinsamen, verstehenden Lösungsfindung bewusst zu gestalten.

Für die pädagogische Praxis lassen sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit konkrete Handlungsempfehlungen ableiten, die direkt an den zentralen Befunden anknüpfen.

Erstens und vor allem anderen wird die Notwendigkeit einer bewussten Investition in Beziehungsarbeit unterstrichen. Da eine stabile und vertrauensvolle Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung das Fundament für erfolgreiche Prävention und Deeskalation darstellt, sollte ihr Aufbau nicht dem Zufall überlassen werden. Die Empfehlung lautet, bereits zu Beginn der Zusammenarbeit gezielt Zeit für beziehungsfördernde Maßnahmen einzuplanen und diese als festen Bestandteil des professionellen Handelns zu betrachten.

Zweitens sollte die Rolle des Kollegiums als professionelles Unterstützungssystem aktiv genutzt und gefördert werden. Die Untersuchung zeigt, dass der informelle Austausch eine entscheidende Funktion zur emotionalen Entlastung und zur Erweiterung der eigenen Perspektive erfüllt. Es wird empfohlen, Strukturen für eine kollegiale Fallberatung zu etablieren. Dies kann Lehrkräften helfen, aus dem Gefühl des „Einzelkämpfers“ herauszufinden und durch das

Einholen einer zweiten Meinung an Handlungssicherheit in komplexen Konfliktsituationen zu gewinnen.

Drittens wird eine Anpassung der Kultur im Umgang mit Klärungsgesprächen nahegelegt. Anstatt herausfordernde Gespräche alleine zu führen, sollte ein Setting etabliert werden, das sowohl dem Schutz als auch der Fairness dient. Konkret bedeutet dies, dass Gespräche standardmäßig im Beisein einer weiteren Lehrperson stattfinden. Um das dabei entstehende Machtungleichheit zu kompensieren, sollte den Schüler*innen proaktiv angeboten werden, ebenfalls eine Vertrauensperson ihrer Wahl hinzuzuziehen. Ein solches Vorgehen trägt nicht zur Deeskalation bei, sondern signalisiert Respekt und stärkt das Vertrauen in die Fairness des Prozesses.

Die geringere Fallzahl von fünf Interviews, die zudem an einer einzigen Schule im Fachbereich Sozialpädagogik in Niedersachsen durchgeführt wurden, ermöglicht zwar tiefe Einblicke in die subjektiven Perspektiven, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die Ergebnisse können daher nicht auf die Gesamtheit der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen verallgemeinert werden. Die Erkenntnisse basieren zudem auf den subjektiven Erzählungen der Lehrkräfte und nicht auf einer direkten Verhaltensbeobachtung.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen liefert die Untersuchung wertvolle Anhaltspunkte für weiterführende Forschung. Die hier entwickelten Modelle – das „Fundament-Modell der Konfliktwahrnehmung“ und das „Prozessmodell des Konflikthandelns“ – könnten als Grundlage für eine nachfolgende Studie dienen, um ihre Gültigkeit auf einer breiteren Datenbasis zu überprüfen.

Besonders aufschlussreich wäre zudem eine vergleichende Studie. Unterscheidet sich der hier beobachtbare Umgang mit Konflikten von dem Handeln von Lehrkräften aus gewerblich-technischen oder kaufmännischen Fachbereichen? Eine solche Gegenüberstellung könnte klären, ob die Ausbildung im sozialpädagogischen Bereich tatsächlich zu einem anderen Umgang mit Konflikten führt als eine Ausbildung in anderen Fachrichtungen.

Aufbauend auf der Erkenntnis zur Bedeutung der Rahmenbedingungen wäre zudem eine Studie relevant, die gezielt den Effekt struktureller Maßnahmen untersucht. Ein Vergleich zwischen Schulen mit festen Teamstunden und kleinen Klassen mit Schulen ohne diese Strukturen könnte Aufschluss darüber geben, welche institutionellen Veränderungen die Konfliktkompetenz von Lehrkräften nachweislich fördern.

Schließlich würde ein bewusster Perspektivwechsel das Forschungsfeld bereichern. Eine Befragung von Schüler*innen könnte aufdecken, wie sie die Konfliktlösungsstrategien ihrer Lehrkräfte erleben und bewerten. Dies würde eine mögliche Diskrepanz zwischen der Intention der Lehrkraft und der Wirkung beim Schüler*in sichtbar machen. Zudem könnte die Forschung die Rolle der Schüler*innen im Deeskalationsprozess genauer beleuchten, eine Perspektive, die im Vergleich zur dominanten Lehrerfokussierung seltener eingenommen wird und weiteres Forschungspotenzial birgt.

Abschließend verdeutlicht die Arbeit, dass der gelingende Umgang mit Konflikten weniger eine Frage von Techniken ist, sondern vielmehr auf der Qualität der pädagogischen Beziehung und der Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft beruht. Ein konfliktfreier Schulalltag bleibt damit eine Illusion. So schließt diese Arbeit mit dem gleichen, grundlegenden Gedanken, mit dem sie begonnen hat:

*„Die Berufsfelder der Lehrerinnen und Lehrer sind in besonderer Weise konfliktträchtig. [...] überall gehören Konflikte zum Berufsalltag, und überall müssen die Lehrer mit und in Konflikten leben.“
(Becker 2006: 7)*

VIII. LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrbeck, Bernd (2017): Der Umgang mit Behinderung. Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz. 3. aktual. Aufl. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart
- Becker, Georg E. (1982): Einführung in die Konfliktproblematik In: Becker, Georg E./Dietrich, Beate/Kaier, Ekkehard (Hrsg.): Konfliktbewältigung im Unterricht: Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen. 3. erg. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn
- Becker, Georg. E. (2006): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. 11. voll. überarb. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim. Basel
- Dahrendorf, Ralf (1961): Gesellschaft und Freiheit – Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. R. Piper & Co Verlag. München
- Degenkolb, Alexandra (2007): Professionsverständnis und berufliches Handeln. Von Lehrkräften im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in berufsbildenden Vollzeitschulen. Wissenschaftlicher Verlag. Berlin.
- Deutsch, Morton (1976): Konfliktregelung: Konstruktive und destruktive Prozesse. E. Reinhardt Verlag. München
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Eigenverlag. Marburg.
- Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11., aktualisierte Aufl. Verlag Freies Geistesleben. Bern. Stuttgart
- Glasl, Friedrich (2011): Konfliktmanagement In: Meyer, Berthold: Konfliktregelung und Friedensstrategien. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden
- Gordon, Thomas (2012): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Aktual. Taschenbuchausgabe. Wilhelm Heyne Verlag. München
- Heimsoth, Ingo (2010): Mobbing in der Schule: Erscheinungsformen, Ursachen, Folgen und Präventionsmöglichkeiten. Unveröffentlichte erste Staatsprüfung für das Lehramt. Universität Hamburg.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten Manual für die Durchführung qualitativer Interviews 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden
- Hobmair, Hermann (2019): Soziologie. 4. Aufl. Bildungsverlag EINS GmbH. Köln
- Keller, Gustav (2001): Konfliktmanagement in der Schule: Moderieren, lösen, vorbeugen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber

- Kirchmair, Rolf (2022): Qualitative Forschungsmethoden Anwendungsorientiert: Vom Insider aus der Marktforschung lernen. Berlin
- Klaffke, Thomas (2020): Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention. Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik. 1. Aufl. Klett Friedrich Verlag | Kallmeyer. Hannover
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Anleitung zum qualitativen Denken. 6. Auflage. Weinheim und Basel
- Myschker, Norbert / Stein, Robert (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen Erscheinungsformen– Ursachen Hilfreiche Maßnahmen. 8., überarb. u. aktual. Aufl. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart
- Müller, Thomas (2022): Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. 2. aktual. Aufl. Ernst Reinhard GmbH & Co KG Verlag. München
- Nollmann, Gerd (1997): Konflikte in Interaktion, Gruppe und Organisation: zur Konfliktsoziologie der modernen Gesellschaft. Westdeutscher Verlag. Opladen
- Neubauer, Walter F. (2008): Interpersonale Konflikte. In: Knapp Rudolf/Neubauer Walter F./ Gampe Harald (Hrsg.): Schulische Konflikte bewältigen. Grundlagen und Praxisorientierungen; plus CD-ROM mit Praxishilfen. Hermann Luchterhand Verlag. Köln
- Nolting, Hans-Peter (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. 14 voll. überarb. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim. Basel
- Raschke, Joachim/Tils Ralf (2013): Politische Strategie. Eine Grundlegung. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden
- Reinke, Andreas (2022): Ziemlich beste Lehrer:innen. Wertschätzend, gleichwürdig, respektvoll. Beltz Verlagsgruppe. Weinheim
- Regnet, Erika (2001): Konflikte in Organisationen: Formen, Funktionen und Bewältigung; 2. überarb. Aufl. Verlag für Angewandte Psychologie. Göttingen
- Schwarz, Gerhard (2014): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 9. Aufl. Springer Fachmedien. Wiesbaden
- Singer, Kurt (1996): Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten. 5. unveränd. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim und Basel
- Von Rosenstiel, Lutz / Molt, Walter / Rüttinger, Bruno (2005): Organisationspsychologie. 9., voll. Überarb. & erw. Aufl. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart
- Wehner, Lore / Wehner, Alina (2024): Dicke Luft. Konfliktmanagement in Gesundheitsberufen. 2. Aufl. Springer-Verlag. Heidelberg
- Werner, Jürgen / Tödter, Ulf (2012): Konfliktmanagement. Prävention – Intervention – Konfliktlösung. 1. Aufl. Cornelsen Verlag. Berlin

Wettstein, Alexander und Scherzinger, Marion (2019): *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. 1. Aufl. Kohlhammer. Stuttgart

IX. ONLINEQUELLEN

Aghamanoukjan, Anahid / Buber, Renate / Meyer, Michael (2009): *Qualitative Interviews* [unter: file:///D:/Downloads/Qualitative_Interviews.pdf, aufgerufen am 12.06.2025 um 13:42 Uhr]

Ahmad, Maiss / Wilkins, Stephen (2024): *Purposive sampling in qualitative research: a framework for the entire journey* [unter: <file:///D:/Downloads/s11135-024-02022-5.pdf>, aufgerufen am 13.06.2025 um 13:36 Uhr]

Astner, Vera (2009): *Diplomarbeit. Soziale Konflikte in der Schule Übungssequenzen zur Konfliktprävention für 10-14-jährige SchülerInnen Band 1*. [unter: <https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/1492385.pdf>, aufgerufen am 26.04.2025 um 15:17 Uhr]

Becker, Ulrike (2023): *Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln* [unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ubrostock-ebooks/reader.action?docID=30788759&ppg=4>, aufgerufen am 07.04.2025 um 16:41 Uhr]

Becker, Ulrike / Breuninger, Helga (2024): "Cuts" zur Deeskalation von Konflikten in der Schule - In: *Lehren & Lernen* 50 1, S. 10-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320730 - DOI: 10.25656/01:32073

Biller, Karlheinz (1979): *Unterrichtsstörungen*. Ernst Klett. Stuttgart [unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26410/pdf/Biller_1979_Unterrichtsstoerungen.pdf, aufgerufen am 14.05.2025 um 15:16 Uhr]

Blanck, Bettina (2023): *Unterrichtsstörungen und Konflikte – erwägungsorientierte Analysepfade* In: Richter, Sophia (Hrsg.) (2023): *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog* [unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/9783847419181>, aufgerufen am 21.05.2025 um 12:05 Uhr]

BMJ (2021): *PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews* [unter: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n160>, aufgerufen am 02.06.2025 um 16:41 Uhr]

Bremer, Rainer (1987): *Reportage aus dem Schulleben. Bericht über einen alkoholabhängigen Lehrer, empörte Eltern und die Standfestigkeit einer Schule* [unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5383/pdf/Bremer_Reportage_aus_dem_Schulleben_D_A.pdf, aufgerufen am 02.06.2025 um 13:30 Uhr]

Döring, Klaus W. (1990): *Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen* [unter:

- https://www.pedocs.de/volltexte/2024/31291/pdf/DDS_1990_1_Doering_Berufsethos_Lehrerverhalten_und_wissenschaftlicher.pdf, aufgerufen am 30.05.2025 um 18:09 Uhr]
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften [unter: <file:///D:/Downloads/978-3-662-64762-2.pdf>, aufgerufen am 12.06.2025 um 14:24 Uhr]
- Dollase, Rainer (2010): Gewalt in der Schule [unter: <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-022857-3/download?>, aufgerufen am 30.05.2025 um 21:29 Uhr]
- Fahrner, Ulrich (2009): Die Explorative Datenanalyse als Lern- und Erkenntniswerkzeug [unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1489/file/Fahrner_Dissertation.pdf, aufgerufen am 01.08.2025 um 16:39 Uhr]
- Girmes, Renate (2006): Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung In: Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (2006) Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf [unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7367/pdf/ZfPaed_Beiheft_51_Komplett.pdf, aufgerufen am 30.05.2025 um 18:26 Uhr]
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. IN: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. [unter: <file:///D:/Downloads/978-3-658-37985-8.pdf>, aufgerufen am 12.06.2025 um 13:53 Uhr]
- Krumm, Volker / Weiß, Susanne (2005): Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über 'Gewalt in der Schule'. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): 'Und nun endlich an die Arbeit!'. Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren [unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/26031336/volker-krumm-susanne-weiaay>, aufgerufen am 17.04.2025 um 19:26 Uhr]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): RAHMENLEHRPLAN für die Fachschule für Sozialpädagogik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020) [unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf, aufgerufen am 24.06.2025 um 21:11 Uhr]
- Marusic, Claudia (2023): Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierten Lernkonzepten [unter: <file:///D:/Downloads/978-3-658-41700-0.pdf>, aufgerufen am 12.05.2025 um 17:23 Uhr]

- Mayr, Johannes (2006): Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 2, S. 227-242 URN: urn:nbn:de:0111-opus-41473 - DOI: 10.25656/01:4147
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken [unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/6230dc9f-d158-4bda-a1f2-1d0db0dd2d03/language:de, aufgerufen am 19.06.2025 um 15:31 Uhr]
- Meyer, Barbara E. (2020): Einleitung In: Meyer, Barbara E./Tretter, Tobias /Englisch, Uta (Hrsg.) (2020): Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen. Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten [unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/5e623501-86a0-467f-ad65-4a1db0dd2d03/language:de, aufgerufen am 07.04.2025 um 17:09 Uhr]
- Meyer, Berthold (2011): Konfliktregelung und Friedensstrategien. Eine Einführung [unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-92789-3.pdf>, aufgerufen am 02.04.2025 um 17:42 Uhr]
- Özben, Süheda (2010): Teachers' strategies to cope with student misbehavior [unter: https://www.researchgate.net/publication/248607104_Teachers'_strategies_to_cope_with_student_misbehavior, aufgerufen am 04.02.2025 um 18:03 Uhr]
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2022): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung [unter: <file:///D:/Downloads/978-3-658-37985-8.pdf>, aufgerufen am 13.06.2025 um 13:25 Uhr]
- Lamker, Christian (2014): Fallstudien [unter: file:///D:/Downloads/GR11_Fallstudien.pdf, aufgerufen am 13.06.2025 um 14:28 Uhr]
- Lotz, Miriam / Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion [unter: https://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky_Hattie-Unterricht.pdf, aufgerufen am 10.04.2025 um 14:36 Uhr]
- Schubert, Klaus / Klein, Martina (2020): Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz. [unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/18309/strategie/>, aufgerufen am 04.04.2025 um 12:31 Uhr]
- Visible Learning (o.J. -a): Hattie-Rangliste: Einflussgrößen und Effekte in Bezug auf den Lernerfolg [unter: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/>, aufgerufen am 10.04.2025 um 13:19 Uhr]
- Visible Learning (o.J. -b): Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement [unter: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, aufgerufen am 10.04.2025 um 13:19 Uhr]

- Walter, Daniel / Döpfner, Manfred (2024): Schulvermeidung bei Kindern und Jugendlichen In: Fegert, M Jörg / Kaess, Michael / Resch, Franz / Döpfner, Manfred / Konrad, Kerstin / Legenbauer, Tanja / Plener, Paul (Hrsg.) (2024): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters [unter: <file:///D:/Downloads/978-3-662-66744-6.pdf>, aufgerufen am 25.05.2025 um 14:44 Uhr]
- Wirtz, Markus A. (o. J.): Dorsch. Lexikon der Psychologie. Strategie [unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/strategie>, aufgerufen am 04.04.2025 um 13:49 Uhr]
- Zutavern, Michael (2021): Professionsethos - die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! [unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23548/pdf/jlb_2021_3_Zutavern_Professionsethos.pdf, aufgerufen am 30.05.2025 um 18:13 Uhr]

ROSTOCKER SCHRIFTEN DER BERUFSPÄDAGOGIK – BAND 8

Die Rostocker Schriften der Berufspädagogik wenden sich an Interessierte im Feld der Berufsbildungsforschung, der Berufsbildungspolitik und -praxis. Ziel der Schriftenreihe ist es die Arbeit am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock zugänglich zu machen und damit Anstöße zur Weiterentwicklung der Forschung und Praxis zu geben. Zugrunde liegt den herausgegebenen Schriften ein Verständnis, dass der beruflichen Bildung die Aufgabe zukommt, kritische Gestaltungskompetenz in Qualifizierungsprozesse für berufliche Tätigkeiten zu entwickeln und so mündige, reflexive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

ROSTOCKER PAPERS OF VOCATIONAL EDUCATION – VOL. X

The Rostock papers for vocational education address researchers, politicians and practitioners and those interested in the field of VET. The aim of these publications is to promote the public perception of the research work and findings at the Institute for Vocational Education (ibp) at the University of Rostock and to provide new ideas for the development of research and practice. The basis of these published works is an understanding that VET has the task of promoting critical competencies during the qualification processes to facilitate informed, reflective participation in the workplace and in society.

ISBN: 978-3-86009-580-5

DOI: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005206
