

Rheinland-Pfalz



Kommission „Anwalt des Kindes“

Empfehlung 13

**Schulklima – Verstehen und
Missverstehen in der Schule**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung

Inhalt

Empfehlung 13

Schulklima –

Verstehen und Missverstehen in der Schule

	Seite
I. Problemlage	3
II. Risikofaktoren im Umgang miteinander	5
1. Risikofaktor: Situationsbestimmung	6
2. Risikofaktor: Eigenbilddarstellung	7
3. Risikofaktor: Publikum	9
4. Risikofaktor: Deutungsschema	9
III. Konfliktsituationen im Schulalltag	13
IV. Orientierungspunkte	26

Schulklima – Verstehen und Missverstehen in der Schule

Mit der vorliegenden Empfehlung wendet sich die Kommission einem Problemkreis zu, der so alt ist wie die Schule selbst: dem Schulklima. Es lässt sich beschreiben als Grad der Sicherheit, der Angstfreiheit, der Förderlichkeit der Lebens-, der Arbeits- und Umgangsbedingungen im Raume der Schule.

Das Schulklima ist von einer ganzen Reihe unterschiedlich gewichtiger Faktoren abhängig. Insbesondere kommen in Betracht: Größe der Schule, organisatorische und konzeptionelle Gegebenheiten der Schule, Umfang der an Schüler und Lehrer gestellten Leistungsanforderungen, Dauer und Intensität der zwischenmenschlichen Bezugsverhältnisse im Rahmen der Schule, Unterrichtsausfälle, Zeit für unterrichtsübergreifende Veranstaltungen und persönliche Beziehungen, Rollenverständnis und -verhalten von Lehrern, Schulleitung, Schülern, Eltern, Hausmeistern, Schulverwaltung usw.

Darüber hinaus wird das Schulklima in mehr oder minder starkem Maße mitbeeinflusst von regionalen wie von allgemeinen gesellschaftlichen Gegebenheiten sowie von aktuellen Trends, etwa von pädagogischen Moden und nicht zuletzt von Medieneinflüssen.

Von besonderem Stellenwert für das Schulklima ist jedoch das Verstehen beziehungsweise Missverstehen zwischen den am Schulleben Beteiligten; denn sie stellen im Miteinander oder auch im Gegeneinander Schulklima jeden Tag, jede Stunde neu her.

Die folgenden Überlegungen gehen daher der Frage nach, welche Faktoren gegenseitiges Verstehen bestimmen und welche Ursachen für Missverstehen und Konflikte ausgemacht werden können. Sie beschränken sich also keineswegs nur auf Umgangstechniken, sondern wollen Hintergründe problematischer Verhaltensweisen aufhellen.

I. Problemlage

Verstehensschwierigkeiten und Probleme im Umgang miteinander sind ebenso alltäglich wie aufreibend. Sie führen oft – je nach Einschätzung des Geschehens durch die Betroffenen – zu einer der folgenden Hauptformen der Reaktion: zu Unsicherheit, Vermeidung, Resignation oder Aggression.

Unsicherheit stellt sich ein, wenn gute Absichten immer wieder durch die Wirklichkeit blockiert werden. Man zweifelt an seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten, eigenen Vorstellungen entsprechend wirksam handeln zu können.

Vermeidung kann als Versuch angesehen werden, Schwierigkeiten dadurch erst gar nicht aufkommen zu lassen, dass man entsprechenden Situationen aus dem Wege geht.

Resignation pflegt aus der Überzeugung heraus zu entstehen, dass Missverständnisse oder Probleme im Umgang zwischen Schülern, Lehrern und Eltern unausweichlich und unbehebbar seien.

Aggression ist nicht selten Ausdruck von Spannungen, von Bedrohungen, die in einer Situation empfunden werden.

Verstärkt können sich diese Erscheinungsformen äußern, wenn die Beteiligten nach starren, festgefahrenen Rollenvorstellungen handeln, wenn sie Auswirkung von Sympathie, Antipathie, von Angst sind oder wenn unterschiedliche persönliche Wertvorstellungen, Einstellungen, Erwartungen im Spiele sind.

Wenn auch davon auszugehen ist, dass Konflikte im Zusammenleben von Menschen – also auch in der Schule – etwas Selbstverständliches sind, so gilt es jedoch zu sehen, dass sie sich auf Dauer bedenklich auszuwirken pflegen, wenn ihnen nicht angemessen begegnet wird.

Mit dieser Empfehlung zur Verbesserung von Interaktion und Verstehen in der Schule soll zugleich ein Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas geleistet werden, da dieses wesentlich davon abhängt, wie die an der Schule Beteiligten miteinander umgehen. Missverständnisse zwischen Lehrern, Schülern, Eltern, Schulaufsicht und so weiter auszuräumen, Konflikte anzugehen, Schwierigkeiten zu beheben versuchen, sind unabdingbare Voraussetzungen für eine positive, das heißt für Arbeit und Zusammenleben förderliche Atmosphäre einer Schule.

Der angesprochene Problembereich wird auf zwei Wegen angegangen: Zunächst werden anhand eines konkreten Vorfalles aus dem Schulalltag die wichtigen **Risikofaktoren** aufgewiesen, die immer wieder in Umgang und Gespräch miteinander Missverstehen oder gar Konflikte erzeugen (Teil II). Solche Faktoren sind zum Beispiel die Eröffnung eines Gesprächs oder die Mehrdeutigkeit eines Wortes.

Im Folgenden werden dann typische **Konfliktsituationen**, die ihrer Art nach konfliktträchtig sind (Teil III), erörtert, wie etwa Gespräche über Noten und ihre Berechtigung, Ermahnungen im Unterricht oder Unterrichtsbesuche von Vorgesetzten, um mögliche Entstehungsbedingungen und Lösungswege aufzuzeigen.

Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Schwierigkeiten und Konflikte nicht allein von den beteiligten Personen verursacht werden, sondern dass in unterschiedlichem Maße stets auch äußere wie zum Beispiel organisatorische, verwaltungsrechtliche, institutionelle Gegebenheiten eine Rolle spielen.

II. Risikofaktoren im Umgang miteinander

Eine Lehrerin berichtet aus einer 7. Hauptschulklasse einen Vorfall, den sie aus ihrer Sicht als problematisch erlebt, der einer anderen Lehrkraft aber vielleicht eher selbstverständlich vorgekommen wäre. Der Grund hierfür liegt darin, dass Interaktionskonflikte nicht an sich bestehen, sondern wesentlich von der Wahrnehmung und dem Erleben der Beteiligten abhängen.

Vertretungsstunde: die Vertretungslehrerin hat unmittelbar vor Unterrichtsbeginn einen konkreten – auch schriftlich fixierten – Arbeitsauftrag für die zu vertretende Unterrichtsstunde vom zuständigen Fachlehrer erhalten.

Die Vertretungslehrerin schließt den Klassenraum auf, die Schüler begeben sich an ihre Plätze: gehen, rennen, laufen, schwatzen, schreien durcheinander, stehen, sitzen, packen Sachen aus.

Die Lehrerin wartet geduldig auf den Zeitpunkt einer gewissen Beruhigung, um die Klasse begrüßen zu können.

Christian – ein auffallend dicker Schüler – geht aus der Klasse in den Gruppenraum, klopft an die Tür, betritt erneut den Klassenraum und sagt: „Guten Morgen, ich heiße Christian.“ Da seine Aktion im Tumult untergeht, wiederholt er seine Handlung. Die Lehrerin antwortet: „Schön, Christian, ich habe dich gesehen!“ Christian setzt sich auf seinen Platz.

Die Lehrerin begrüßt die Klasse und bittet die Schüler sich hinzusetzen.

Trotz einiger Hintergrundgeräusche bemüht sich die Lehrerin, den Arbeitsauftrag zu erläutern.

Christian hat kein Buch und hat – wie auch andere Schüler – das Heft vergessen. Die Lehrerin teilt die Blätter aus und gibt Christian noch ein Exemplar des Buches.

Die Klasse beginnt zu arbeiten, einige Schüler mit Murren, andere unterstützen ihr Schreiben durch lautstarkes Reden.

Die Lehrerin bittet um Arbeitsruhe.

Die Tür wird geräuschvoll geöffnet, zwei Mädchen betreten den Klassenraum.

Lehrerin: Die Stunde hat schon längst begonnen.
 Petra: (antwortet lautstark und provozierend) Wir waren auf'm Klo.
 Lehrerin: Dafür ist eigentlich die Pause da.
 Petra: (dreist zur Klasse gerichtet) Da musste ich doch noch nicht pinkeln!
 Brigitte: Genau, ist es vielleicht verboten, pinkeln zu gehen!
 Lehrerin: (ruhig, aber bestimmt) Ich denke, dass euer Ton sehr unpassend ist.
 Brigitte: (provocierend und auftrumpfend) Ist mir doch egal, ich bin halt so frech!
 Lehrerin: schweigt bestürzt, wartet auf die Reaktion der Klasse (Beifallsbekundungen, Gelächter, Erschrockensein, Schweigen) und gibt schließlich den beiden Schülerinnen den Arbeitsauftrag.

Im Laufe der Stunde fallen immer wieder Bemerkungen wie: kann ich nicht; mach' ich nicht; so was Doofes ...

Christian arbeitet sorgfältig mit.

Der hier geschilderte Interaktionskonflikt besteht im Wesentlichen aus drei Teilszenen, in denen die Lehrerin sich vor unterschiedliche Aufgaben gestellt sieht:

- Interaktion mit der Klasse,
- Begegnung mit Christian,
- Konfrontation mit Petra und Brigitte.

1. Risikofaktor: Situationsbestimmung

Das Geschehen in der Klasse ist seitens der Lehrerin durch eine abwartende, bemühte, zum Teil ängstlich beobachtende Haltung gekennzeichnet. Nahezu spiegelbildlich dazu ist das Verhalten der Klasse: aufmüppig, forsch, provokativ. Hier läuft ein Vorgang ab, der zu jeder Begegnung gehört und einen von mehreren beachtenswerten Risikofaktoren darstellt: der Vorgang der Situationsbestimmung.

Wann immer Partner – Schüler und Lehrer, Lehrer und Eltern oder verschiedene Kollegen – einander begegnen, muss jedem der Beteiligten klar sein, in welcher Art von Situation man sich jetzt befindet: handelt es sich beispielsweise um eine Besprechung, um eine Beratung, um eine Standpauke und so weiter. Nur wenn für jeden Beteiligten die Situation in dieser Form **deutlich** und **gleich** bestimmt, definiert ist, kann der Prozess störungsfrei ablaufen.

Die Bestimmung vieler Situationen als Zuordnung zu einem allgemeinen Situationstyp bereitet den Beteiligten keine besonderen Mühen: Eine einberufene Konferenz, eine von Eltern erbetene Auskunft über den Leistungsstand ihres Kindes, ein Gespräch zwischen zwei Lehrern über einen Schüler sind für die Beteiligten in der Regel von vornherein verhältnismäßig eindeutige Situationen.

Wenn auch auf der sachlichen Ebene Einvernehmen über die Situationsbestimmung besteht oder erzielt wird, so muss dies nicht unbedingt auch für die Beziehungsebene, das heißt für das gefühlsmäßige Verhältnis der Beteiligten zueinander, zutreffen. So mag eine Situation zum Beispiel deutlich als „Gespräch über den Leistungsstand des Kindes“ von dem beteiligten Lehrer und Elternteil bestimmt sein; dennoch kann auf der Beziehungsebene Unklarheit darüber bestehen, ob der Partner zum Beispiel feindlich, überlegen, ängstlich, aggressiv eingestellt ist.

Wie sieht es nun bei dem geschilderten Beispiel aus? Vertretungslehrerin und Klasse kennen sich kaum, und die allgemeine Bestimmung der Situation als Vertretungsunterricht reicht nicht hin, um bei Lehrerin und Schülern eine störungsfreie Interaktion sicherzustellen. Die Schüler scheinen die Situation in erster Linie als „Kräftemessen mit einem fremden Lehrer“ oder als Wegnahme von Freiraum, die Lehrerin scheint sie als „Über-die-Runden-Kommen“ zu bestimmen. Beide Situationsbestimmungen weichen also voneinander ab, womit eine erste Ursache für Missverstehen und Konflikte gegeben sein kann. Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrerin kaum Anstrengungen unternimmt, ihre Bestimmung der Situation gegenüber der Klasse deutlich zu machen. Man kann sogar sagen, dass, in Umkehrung der allgemein in Schule und Unterricht festgelegten Rolle, der Klasse ein Bestimmungsvorrecht eingeräumt wird: Die Lehrerin wartet nach dem Streitgespräch mit den Schülerinnen die Reaktion der Klasse ab, statt ihrerseits aktiv die Situation zu bestimmen oder das unterschiedliche Situationsverständnis zur Sprache zu bringen, um auf diese Weise eine Klärung zu ermöglichen.

2. Risikofaktor: Eigenbilddarstellung

Ein weiterer, bei Begegnung und Gespräch zur Wirkung kommender Risikofaktor ist die Darstellung des Eigenbildes der Beteiligten. Im Laufe eines Gesprächs beispielsweise stellen sich die Beteiligten als jemand ganz bestimmter dar in der Erwartung, von dem jeweiligen Gegenüber in dieser Eigendarstellung auch akzeptiert zu werden. Diese Darstellung eines jeden hängt ab

- von der Situationsbestimmung, die neben dem Wissen um die betreffende Situation immer auch ihre Bewertung als gut, angenehm, bedrohlich und so weiter enthält,
- von der Rolle, die der Betreffende sich und dem Partner in der jeweiligen Situation zuweist,
- von den Ansprüchen, die der Betreffende generell an sich selbst stellt,
- von den Erwartungen, die andere gegenüber dem Betreffenden haben,
- vom momentanen Befinden (davon, wie man sich fühlt, wie man „in Form ist“).

Konflikte können – wie im vorliegenden Fall – neben der Uneindeutigkeit und Unterschiedlichkeit der Situationsbestimmung auch aus der Unklarheit oder Bedrohung des Eigenbildes, der Identität resultieren. Bedrohung des Eigenbildes stellt sich für den Betroffenen ein, wenn er Ansprüchen und Erwartungen, die er an sich selbst stellt, in einer Situation nicht genügt oder wenn er befürchtet, in der Darstellung seines Eigenbildes zurückgewiesen zu werden.

Ersteres dürfte bei der Lehrerin der Fall gewesen zu sein: Sie steht vor einer Klasse, die arbeitsunwillig, undiszipliniert, laut und zum Teil frech ist; von sich selbst als Lehrerin hat sie vermutlich bestimmte Vorstellungen zu Erfordernissen wie „mit einer Klasse umgehen“, „Lernprozesse in Gang setzen“, „Disziplin herstellen“, „Autorität verkörpern“. In dieser Situation sieht sie sich jedoch mit den Ansprüchen, die sie an sich stellt, scheitern, fühlt sich in ihrem Eigenbild bedroht. Dies erklärt sich vermutlich auch daraus, dass solche Rollenvorstellungen sich beim einzelnen häufig so fortgesetzt haben, dass sie in der konkreten Situation den Gegebenheiten nur schwer anpaßbar sind.

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Lehrerin auch von der Klasse in ihrer Eigenbilddarstellung nicht akzeptiert sieht. Sie scheint als Lehrperson gesehen werden zu wollen, die nicht brüllt, nicht massiv bestraft, die stattdessen eher ruhig verfährt, die Schüler in einer persönlichen Art anspricht. Außer Christian scheint die Klasse diese Eigenbilddarstellung nicht anzunehmen.

Die Szene mit Christian gestaltet sich unproblematisch, da sich die Handlungsweisen der Partner entsprechen:

Beide handeln auf eine ruhige, höfliche Art und bringen damit zum Ausdruck, dass sie den anderen akzeptieren (seine Eigenbilddarstellung annehmen).

Konflikthaltig gerät demgegenüber die Szene mit den beiden Schülerinnen. Die Lehrerin eröffnet die Interaktion mit einem hier wohl berechtigten Tadel (genau besehen trifft sie lediglich eine Feststellung, die aber die Wirkung eines Tadels hat). Diesen Angriff auf ihr Eigenbild – Tadel, Ermahnung, Bestrafung haben meist diese Wirkung – weisen die Schülerinnen zurück; sie begegnen ihr mit einem Gegenangriff. Auch sie treffen – formal – nur eine Feststellung, allerdings hat der Tonfall (laut und aufreizend) für die Lehrerin die Form einer Bedrohung: Der Tonfall drückt die Einstellung, die gefühlsmäßige Beziehung aus, die die Schülerinnen der Lehrerin gegenüber einnehmen: Missachtung und Geringschätzung.

Mitunter unternehmen Menschen in Situationen der Bedrohung ihres Selbstbildes Versuche zu dessen Rettung: Man überhört einfach eine spitze Äußerung, man entschuldigt sein Verhalten damit, keinen „guten Tag erwischt“ oder

es im Grunde ja nicht ernst gemeint zu haben oder „mit solchen Leuten“ ja eigentlich gar nichts zutun haben zu wollen. Allerdings können solche Rettungsversuche zu neuen Problemen führen, etwa wenn sie vom Partner nicht beachtet, nicht ernst genommen oder gar lächerlich gemacht werden.

3. Risikofaktor: Publikum

Verschärft wird das Geschehen sodann durch einen weiteren Risikofaktor, der bei Begegnungen stets mit im Spiel ist: Sie laufen nicht nur zwischen den unmittelbar Beteiligten ab (hier zwischen Lehrerin und den beiden Schülerinnen), sondern auch vor den Augen des Publikums, das unmittelbar (= restliche Klasse) oder nur „in den Gedanken“ der Beteiligten anwesend ist. Publikum sind für den Betreffenden die Personen oder Gruppen, deren Erwartungen und Urteile für ihn von Bedeutung sind, auf deren Anerkennung er Wert legt, deren Missbilligung er vermeiden will. Für die Lehrerin sind in dieser Hinsicht vermutlich die Kollegen und der Schulleiter „gedanklich“ anwesendes Publikum, vor dem sie bestehen will; besonders belastend für sie wird dieses Publikum durch die Möglichkeit, dass es unter Umständen zum unmittelbar anwesenden Publikum werden kann (etwa durch Lehrer, die sich in den Nachbarräumen durch den Lärm gestört fühlen, oder durch den Schulleiter, der vermutet, die Klasse sei ohne Lehrer).

Im dargestellten Beispiel erfolgt eine direkte Ansprache um die unmittelbare Einbeziehung des Publikums, das heißt der übrigen Schüler der Klasse. Die Eigenbilddarstellung der beiden Mädchen tut dem Publikum kund, dass hier eine seinen Erwartungen gemäße Art des Handelns in Szene gesetzt wird. Sie enthält die (indirekte) Aufforderung, daher das Geschehen aufmerksam zu beobachten. Die Lehrerin scheint durch ihr ruhiges und beherrschtes Auftreten noch heftigere Ausfälle der Schülerinnen vermieden zu haben; es könnte jedoch auch sein, dass ihr Verhalten vom Publikum als Schwäche ausgelegt worden ist und zu einer „Verschlimmerung“ des Verhaltens der Schülerinnen beigetragen hat.

Das Publikum ist jedoch weit weniger einheitlich in seinen an die „Darsteller“ gerichteten Erwartungen, als dies von diesen und vielleicht auch von der Lehrerin angenommen wird. Lediglich die Reaktionen in Form von Beifall und Gelächter mögen als „Szenenapplaus“ verstanden werden können. Erschrockensein und Schweigen einzelner Schüler deuten auf andere Erwartungshaltungen hin, etwa auf die nach höflichem Umgang zwischen Lehrern und Schülern.

4. Risikofaktor: Deutungsschema

Das Geschehen selbst ist nicht Auseinandersetzung, Bedrohung, Angriff, sondern die Beteiligten legen es so aus. Sie **deuten** die Ereignisse auf Grund ihrer Vorstellungen über Schule und Unterricht sowie über das Verhalten von

Lehrern, Schülern, Eltern im Rahmen von Schule. Diese Vorstellungen, dieses umfangreiche Wissen wurde im Laufe des Umgangs mit Schule und den in ihr Tätigen von den Beteiligten erworben. Es stellt in seiner Gesamtheit das für die Teilnahme des einzelnen am Geschehen unverzichtbare Verstehens-, Wertungs- und Handlungswissen dar, seine Deutungsschemata. Erst mit Hilfe von Deutungsschemata ist jeder der Beteiligten in der Lage, das Geschehen zu verstehen (Verstehenswissen), es von diesem seinem Verständnis her zu bewerten (Bewertungswissen) und handelnd an ihm teilzunehmen (Handlungswissen).

So könnte das Deutungsschema der im Beispiel skizzierten Schülerinnen beschrieben werden als eine Sicht von Schule, die nur Zwang auferlegt, als Institution, in der man sich wehren muss beziehungsweise in der man jede Gelegenheit ergreifen sollte, sich andererseits als Schüler durchzusetzen. Lehrer, als Vertreter der Institution Schule, werden daher eher als Feinde, weniger als Partner angesehen, als Personen, deren Schwächen (oder vermeintliche Schwächen) ausgenutzt werden müssen.

Die Lehrerin scheint vor dem Hintergrund eines ganz anderen Deutungsschemas zu handeln. Sie sieht Schüler wohl eher als Ansprechpartner, mit denen man ruhig und vernünftig reden sollte (Szene mit Christian), und sie begreift Unterricht als Lernsituation und nicht so sehr als Veranstaltung von Disziplinierungsmaßnahmen. Von diesem Deutungsschema geprägt ist ihre Interaktion mit Christian, mit Petra und Brigitte.

Die besonders wichtigen Risikofaktoren lassen sich wie folgt zusammenfassen:

– Die Situationsbestimmung:

Wird sie von den Beteiligten unterschiedlich vorgenommen, entstehen Konflikte, weil die Situationsbestimmung der einen Seite gegenüber anderen durchgesetzt werden soll oder weil bei der Situationsbestimmung unterschiedliche Gefühle der Beteiligten oder unterschiedliche Eindrücke (wie zum Beispiel Geruch in einer Schule, Ausstattung eines Raumes) mit ins Spiel kommen, sodass jeder von anderen Voraussetzungen her beurteilt, spricht, handelt.

– Die Eigenbilddarstellung:

Wird das Eigenbild eines der Beteiligten bedroht, können Konflikte entstehen – etwa aufgrund von Gegenangriffen, auf die wiederum mit Angriffen reagiert wird. Oder Beziehungen werden kurzerhand abgebrochen, indem der Bedrohte einfach ‚aus dem Feld geht‘, zum Beispiel ein Schüler, der nur noch schweigt, sich nicht mehr am Unterricht beteiligt.

– Das Publikum:

Konflikte können auch dadurch ausgelöst oder verschärft werden, dass Beteiligte eher für das Publikum als miteinander handeln wollen. Es entstehen

Missverständnisse, da der Blick mehr auf das Publikum als auf den Partner gerichtet ist. Man handelt nicht miteinander, sondern eher aneinander vorbei.

– Die Deutungsschemata:

Bei voneinander abweichenden Deutungsschemata werden Gegebenheiten und Geschehnisse von den Beteiligten unterschiedlich ausgelegt. Dies ist eine zentrale und häufig auch am schwersten zu behobende Ursache für Missverstehen und Konflikte.

Im Folgenden wird nun versucht, allgemeine, auf unterschiedliche Situationen übertragbare Handlungshinweise festzuhalten. Solche Hinweise können jedoch nicht den Charakter von Rezepten haben, die das vielfältige Geschehen vor Ort unberücksichtigt lassen. Jedoch ist – unabhängig von den konkreten Handlungsumständen – die Kenntnis der wichtigsten allgemeinen Risikofaktoren bei der Begegnung für die Erlangung von Selbstsicherheit unverzichtbar: Man vermag sich deutlichere Vorstellungen über sein Eigenbild zu machen, man wird von daher zu einem höheren Maß an Sicherheit bei Auseinandersetzungen gelangen, nicht zuletzt auch aufgrund der Einsicht in Bedingungen, die in der persönlichen Eigenart begründet sind (Vorlieben, Abneigungen, Ansprüche, Rollenverständnis) und in Gegebenheiten, die von außen (zum Beispiel von behördlicher oder rechtlicher Seite) einwirken.

Im Einzelnen kann das Wissen um die allgemeinen Merkmale von Interaktionsprozessen dem Handelnden, dem Praktiker, helfen,

- sich auf schwierige Situationen vorzubereiten, indem vermutete ‚Risikostellen‘ in Gedanken durchgespielt werden;
- sich bewusst zu machen, dass sowohl er als auch die Partner jeweils von ihren eigenen Werten, Ansprüchen, Erwartungen, Interessen ausgehen und das Geschehen entsprechend verstehen;
- sich im Nachhinein mit abgelaufenen Prozessen zu beschäftigen, um herauszufinden, aufgrund welcher Faktoren und an welchen Risikostellen das Geschehen fehlief;
- Gegebenheiten innerhalb von Schule und Unterricht auszumachen, die immer wieder zu Konflikten und Missverständnissen führen (zum Beispiel Vertretungsstunden in einer fremden Klasse).

Grundsätzlich sollten Konflikte und Missverstehen nicht allein und vorschnell auf das Fehlverhalten der beteiligten Personen zurückgeführt werden, Situationsbedingungen können institutionell so vorgegeben, der Handlungsrahmen so abgesteckt sein, dass von daher immer wieder Konflikte und Missverständnisse entstehen. In diesen Fällen müssen die Bedingungen, unter denen die Beteiligten handeln, kritisch geprüft und wenn möglich verändert werden.

Behält man diese Einschränkungen im Auge, dann sollte man sich als Einzelner oder in Gruppen, bei Konferenzen, bei Elternabenden fragen:

- Gehen die Beteiligten von einer gemeinsamen Situationsbestimmung aus? (Wird zum Beispiel gleichermaßen von Lehrer und Schülern die Vertretungsstunde als Unterricht, also als Lern- und Arbeitssituation bestimmt? Besteht daran Zweifel, sollte die Situation in zugewandter, begründeter aber deutlicher Form ausdrücklich bestimmt werden; zum Beispiel „Herr X kann heute aus gesundheitlichen Gründen leider nicht kommen; er hat mir aber Arbeitsaufgaben mitgegeben. Ich denke, wir sollten die Arbeit so angehen, dass wir bis Ende der Stunde damit fertig sind“).
- Gibt es Anhaltspunkte dafür, dass sich der andere (Kollege, Schüler, Eltern und so weiter) in seinem Eigenbild bedroht fühlt? (Zum Beispiel der ‚erste Satz‘, das heißt die Eröffnung eines Gesprächs, bei der man beispielsweise gleich zum Angriff übergeht; Herabsetzung des anderen durch Ironisierung, Beleidigung, Bloßstellung; Zweifel an einer Fähigkeit, die der andere sich zuschreibt, etwa der pädagogischen Eignung).
- Ist man sich klar, vor welchem Publikum und in welchen seiner Erwartungen man handelt? Man sollte sich unter Umständen mit diesem Publikum über die Angemessenheit der Erwartungen auseinandersetzen (zum Beispiel Erwartungen des Schulleiters als Publikum wie „Nur derjenige ist ein guter Lehrer, der immer Ruhe in der Klasse hat“; oder Erwartungen der Eltern als Publikum: „Nur derjenige ist ein guter Lehrer, der das ganze Schulbuch durchbekommt“).
- Hat man berücksichtigt, dass jeder der Beteiligten – auch man selbst – den verschiedenen Gesichtspunkten (zum Beispiel Publikum, Eigenbilddarstellung, Situationsbestimmung) unterschiedliche Bedeutung zumisst? Dadurch können ebenfalls Konflikte und Missverständnisse verursacht werden, so zum Beispiel wenn einer der Partner besonderen Wert auf das Publikum, der andere dagegen auf die Art seiner Eigenbilddarstellung legt.
- Hat man den Auswirkungen subjektiver Gegebenheiten beim anderen und bei sich Rechnung getragen (etwa Erlebnisse, Empfindlichkeiten, anderen Erfahrungen, schwierigen Lebensumständen)?
- Mit welchem Deutungsschema nimmt man selbst beziehungsweise der Partner Schule, Unterricht und die unmittelbar oder mittelbar daran Beteiligten wahr?
Gerade über diesen Punkt kann man häufig nur im Gespräch mit anderen oder mit Hilfe von ‚Interaktionsprotokollen‘ verschiedener Art Klarheit erhalten.

Zur Klärung dieser Orientierungsfragen bieten sich Konferenzen, Gesprächskreise, Elternabende, Gruppengespräche mit Schülern an, um gemeinsam herauszufinden, welche Risikofaktoren an dieser Schule, bei dieser Klasse, bei diesem Lehrer, bei diesen Eltern zur Wirkung kommen und Konflikte oder Missverständnisse verursachen.

III. Konfliktsituationen im Schulalltag

Im ersten Teil der Empfehlung wurden anhand eines konkreten Vorfalles aus dem Schulalltag allgemeine Gesichtspunkte zu Verlauf und Ursachen von Störungen und Missverständnissen im Umgang miteinander aufgezeigt. Im zweiten Teil werden nun verschiedene alltägliche Konfliktsituationen aus Schule und Unterricht geschildert und mögliche Ursachen für die Probleme diskutiert, um anzuregen, sich mit vergleichbaren Situationen auf ähnliche Art auseinander zu setzen.

Dazu sollen auch die Skizzen möglicher Fortsetzungen des Geschehens bei einigen Beispielen dienen, wobei die unterschiedlichen Verläufe die Fragen nach den jeweiligen Hintergründen provozieren könnten.

Situation 1: Das Notenbuch

Eltern kommen unangemeldet in die Sprechstunde eines Fachlehrers; sie berichten von Erziehungsproblemen, die sie zu Hause mit ihrem Sohn haben, fragen nach seinem Verhalten in der Schule, bitten um Hilfe. – Der Lehrer schaut in sein Notenbuch: „Also zu den Leistungen kann ich nichts Negatives sagen . . .“

Ein solcher Gesprächsablauf legt die Vermutung nahe, dass sich die Eltern in ihren Erwartungen an den Lehrer enttäuscht sehen. Ihre Absicht war es wohl in erster Linie, mit dem Lehrer über Verhaltensprobleme bei ihrem Sohn und über Erziehungsschwierigkeiten zu sprechen. Allgemein ausgedrückt: Die Eltern bestimmten die Situation als ‚Erziehungsberatungsgespräch‘ wogegen der Lehrer sie eher als eine ‚Information über den Leistungsstand‘ auslegte. Die zwischen Eltern und Lehrern abweichende Situationsbestimmung könnte zu Missverständnissen und bei den Eltern vermutlich zu Unzufriedenheit über den Ablauf des Gesprächs führen.

Dahinter steht aber vermutlich als weiteres Moment die Abweichung der Deutungsschemata, die von beiden Seiten zum Verständnis herangezogen wurden: Die Eltern haben vor dem Hintergrund eines Deutungsschemas von Schule gehandelt, bei dem die Erziehungsaufgabe und das – für Schule und Elternhaus gemeinsame – Erziehungsinteresse an dem Kind eine bestimmende Rolle spielt. Demgegenüber war das Deutungsschema des Lehrers von Schule wohl in erster Linie von Lern- und Leistungsgesichtspunkten bestimmt. Daher verstehen und bewerten Eltern und Lehrer die Situation und die Einzelereignisse unterschiedlich und handeln somit vermutlich an den Absichten des Partners vorbei.

In diese Szene spielt aber auch ein institutioneller Faktor hinein. Sicherlich hat sich der Lehrer auf dieses Gespräch nicht vorbereiten können, da die Eltern zwar in die reguläre Sprechstunde, jedoch ohne Voranmeldung gekommen sind. Berücksichtigt man zudem, dass ein Fachlehrer unter Umständen weit über 100 Schüler im Unterricht hat, ist das Notenbuch für ihn eine nahe liegende erste Möglichkeit, sich ein präziseres Bild vom Schüler zu machen.

Setzt man die Szene in Gedanken fort, sind unterschiedliche Entwicklungen des Geschehens denkbar:

– Die Eltern beugen sich der Situationsbestimmung des Lehrers. Sie hören seinen Ausführungen über den Leistungsstand des Sohnes kommentarlos zu, stellen keine Rückfragen und verabschieden sich rasch. Auf dem Weg nach Hause bemerkt einer der beiden lediglich, dass man mit diesem Lehrer nicht richtig sprechen könne, er hätte nur Augen für seine Noten, die Schüler seien ihm wohl gleichgültig.

Die Eltern sprechen ausdrücklich ihre Situationsbestimmung an. „Wir wollten eigentlich nicht über den Leistungsstand unseres Sohnes mit Ihnen sprechen. Uns liegt an Ihrem Rat als Pädagoge, als Erzieher. Unser Sohn stellt uns mit seinem Verhalten zu Hause vor Probleme. . .“

Bei einer solchen Wende des Geschehens wäre es sogar denkbar, dass von beiden Partnern die jeweils in der Situation wirkenden Deutungsschemata angesprochen werden. Der Lehrer könnte einwenden: „Ich bin hier in der Schule in erster Linie als Fachlehrer für ... Mit Fragen bei Erziehungsschwierigkeiten sind Sie hier an der falschen Adresse. Ich weiß, wie man Unterricht macht, wie man bei den Lernschwierigkeiten vorgeht, wie man Noten gibt, aber ich bin überfordert, wenn ich auch noch Erziehungsberatung durchführen soll.“

Sollten die Eltern dem ihr eigenes Deutungsschema entgegenstellen („Schule und somit auch die Lehrer haben wesentlich auch Erziehungsaufgaben zu übernehmen und bei Erziehungsschwierigkeiten zu helfen“), könnte die Situation sich zu einem Konflikt zuspitzen, aus dem – wegen der verbreiteten Festigkeit der Deutungsschemata – nur schwer ein Ausweg zu finden wäre.

– Der Lehrer bittet um Verständnis für seine Lage. „Ich habe über 100 Schüler und bin auf Ihren Besuch nicht vorbereitet. Da muss ich erst einmal in meinem Notenbuch nachschauen, um mir die Situation zu vergegenwärtigen. – Also, leistungsmäßig ist nichts Negatives zu sagen. Worin bestehen denn die Probleme, die er zu Hause macht?“ Der Lehrer zeigt Verständnis für die Lage der Eltern und ermöglicht ein ausführliches Gespräch.

Selbst wenn der Lehrer nun nicht die Rolle eines Familientherapeuten übernehmen kann, ergibt sich im Gespräch doch vielleicht der eine oder andere Anhaltspunkt, der die Probleme in der Familie verständlich machen und hilfreich sein könnte.

Situation 2: Schulleiterverweis

In einer undisziplinierten Klasse wurden mehrere Schulleiterverweise ausgesprochen. Dabei war der Schuldanteil der einzelnen ‚Übeltäter‘ nicht genau feststellbar. Ein Vater, der sich über den Verweis seines Sohnes beschwert, beginnt das Gespräch: „Als Pädagoge müssten Sie wissen. . .“ Später: „Als Pädagoge müssen Sie doch die Schüler so führen, dass keine Disziplinprobleme entstehen . . .“

Dieser Vater übersieht mehrere Risikofaktoren im Geschehensablauf und verursacht damit unter Umständen Konflikte mit seinem Gesprächspartner:

- Die Gesprächseröffnung stellt einen recht massiven Angriff auf das Eigenbild des Schulleiters dar: Ihm wird unterstellt, dass er im vorliegenden Fall als Pädagoge versagt habe.
- Indirekt wird damit vom Vater auch die Situation als Verweis an die Adresse des Schulleiters‘ und damit als Bedrohungssituation bestimmt. Da der Schulleiter die gleiche Situation sicherlich anders bestimmt, etwa als Information für den Vater, liegen Missverständnisse und Konflikte nahe.
- Einer möglichen Bedrohung des Eigenbildes, die durch eventuelles Fehlverhalten auch seines Sohnes für ihn als Vater (Erzieher) entstehen könnte, begegnet er durch einen (vorweggenommenen) Gegenangriff: Die Disziplinprobleme würden allein daher rühren, dass der Schulleiter – als Pädagoge – versagt.

Eigenbildbedrohende Gesprächseröffnung, eigenbildbedrohende Situationsbestimmung und Absicherung des persönlichen Eigenbildes wiederum durch Eigenbildbedrohung des anderen – noch konsequenter lässt sich ein Gesprächsklima kaum beeinträchtigen.

Die Frage, wie die Situation sich weiter entwickeln könnte, lässt sich anhand möglicher Reaktionen des Schulleiters überlegen:

- Er könnte die sein Eigenbild bedrohenden Äußerungen des Vaters durch eigenen Angriff zurückweisen: „Wir haben in der Schule nur dann Disziplinprobleme, wenn die Schüler vom Elternhaus her kein gutes Benehmen mitbringen.“ Ein solch geballter Gegenangriff würde das Gesprächsklima wohl endgültig verderben, würde vielleicht sogar die Beziehung auch zu anderen Eltern belasten („Vom Schulleiter wird uns Eltern unterstellt, wir erzögen unsere Kinder nicht ordentlich“).

- Der Schulleiter könnte auch die bedrohende Gesprächseröffnung durch den Vater ansprechen und zurückweisen: „Wir haben mit der Klasse schon seit längerem Disziplinprobleme. Sie stellt uns vor erhebliche Schwierigkeiten. Dem ist mit Sicherheit nicht beizukommen, wenn Sie uns hier Fehlverhalten unterstellen. Ich könnte mit Leichtigkeit umgekehrt die gleichen Vorwürfe erheben. Damit kommen wir aber in der Sache keinen Schritt voran. Also sollten wir in Ruhe gemeinsam überlegen, woher die Probleme in der Klasse kommen.“

Der Schulleiter weist den Angriff unter Hinweis auf die Sache zurück. Er lässt die Person, genauer: das Eigenbild des Vaters, unangetastet und gibt ihm damit die Möglichkeit, ohne Gesichtsverlust auf die angebotene Linie einzuschwenken. Zugleich macht der Schulleiter einen Vorschlag zur Situationsbestimmung (Beratung zur Behebung eines **gemeinsamen Problems**).

- Der Vater könnte das ihm unterstellte vernünftige Motiv, an der Behebung der Disziplinprobleme interessiert zu sein, annehmen und sich zur Sacharbeit bereitfinden. Bei der sehr massiven Art seines Vorgehens ist aber auch nicht auszuschließen, dass er das ‚Friedensangebot‘ ablehnt. „Ich lasse mir von Ihnen doch nicht vorschreiben, was ich zu tun habe. Spielen Sie bei mir doch nicht den Pädagogen. Tun Sie das besser bei Ihren Schülern, dort scheinen Sie es bis jetzt versäumt zu haben.“

Situation 3: „Fertige Persönlichkeit“

Gespräch über einen modernen Autor: Fach Deutsch, 12. Jahrgang.

Ein Schüler, der von seinem Auftreten und seiner Lebensweise her Genießen, weitmögliches Auskosten von Freiheitsräumen, Relativierung von üblichen Ordnungsvorstellungen als seine zentralen Werte darstellt, führt aus: „Der Autor beschreibt Alkoholiker, Asoziale, Straffällige, kurz: fertige Persönlichkeiten.“ – Der Lehrer fragt erregt zurück, ob er der Meinung sei, ein Alkoholiker zum Beispiel sei eine fertige Persönlichkeit. Lange Diskussion. Dabei stellt sich schließlich heraus, dass der Lehrer dem Schüler unterstellt hatte, fertige Persönlichkeit positiv gemeint zu haben, wogegen der Schüler den Ausdruck im Sinne von ‚kaputtem Typ‘ verstanden hatte.

Vordergründig betrachtet könnte es sich bei dieser Szene um eine für den Deutschunterricht übliche Situation handeln: Der Text lässt unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge offen, die Diskussion zwischen den ‚Interpreten‘ kreist um die Prüfung der Angemessenheit, der Plausibilität einer Auslegung.

Allerdings lässt die Erregung, mit der der Lehrer auf die Äußerung des Schülers reagiert, vermuten, dass hier mehr im Spiel ist als die bloße Diskussion

um eine Textstelle. Der Lehrer scheint den Beitrag gerade dieses Schülers weniger als neutrale Äußerung zum Unterrichtsthema, sondern wohl eher als bewusst vorgebrachte Propagierung seiner Wertauffassung anzusehen.

Verstehbar wird eine Äußerung im Gespräch mit anderen durch ihre Einbindung in bestimmte Deutungsschemata. Missverstehen tritt dann auf, wenn das gleiche Wort von den Gesprächspartnern in unterschiedliche Schemata eingeordnet wird. In dieser Szene kompliziert sich das Geschehen dadurch, dass der Lehrer den Ausdruck ‚fertige Persönlichkeit‘ in ein dem Schüler zugeschriebenes Schema einordnet. Aus früheren Äußerungen des Schülers, Erzählungen über seine Freizeitgestaltung, über exzessive Ferienerlebnisse, ist ihm dessen Einstellung zu Fragen der Lebensgestaltung, dazu, was für ihn sinnvolles Leben heißt, zumindest in Umrissen bekannt. Zu diesem Deutungsschema gehören Aussageteile wie ‚man soll alles genießen, was einem begegnet‘, ‚frei ist man, wenn man macht, was man gerade will‘ oder ‚Mensch (Persönlichkeit) ist man erst dann, wenn man sich jenseits üblicher Konventionen verwirklicht‘.

Offenbar nimmt der Lehrer an, der Schüler verstehe fertige Persönlichkeit im positiven Sinn, er wolle darüber hinaus die Gelegenheit benutzen, seine Auffassung vor Publikum zu verkünden und sie in bewusst provokativer Absicht anderen Auffassungen von fertiger Persönlichkeit entgegensetzen.

Gerade die beiden letzten Annahmen (Verkündigung der Botschaft des Schülers vor Publikum und bewusste Provokation des Lehrers) hätten das Geschehen leicht vom Text und Deutschunterricht fortlenken und das Interaktionsgeschehen, genauer: die Bestimmung der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer, in den Vordergrund treten lassen können. Nicht ausgeschlossen wäre dann ein Gesprächsverlauf gewesen, der auf beiden Seiten zur Verhärtung der Fronten und zu gesteigerter Aggressivität hätte führen können. Stattdessen jedoch ist im Gespräch durch Rückfragen nach der Bedeutung des Wortes das Missverstehen ausgeräumt und die unausgesprochene Unterstellung des Lehrers geklärt worden.

Situation 4: Unterrichtsboykott

An einem Donnerstag 8 Uhr kam es zu einem Unterrichtsboykott des 13. Jahrgangs. Hintergrund: Der Jahrgang hatte erwartet, dass die Kursarbeiten, wie bis dahin üblich, in einer Kursarbeitswoche geschrieben würden. Dies war durch die Schulaufsichtsbehörde untersagt worden. Die Schule hatte dagegen Einspruch eingelegt. Die endgültige, abschlägige Antwort war zu einem Zeitpunkt gekommen, als der Jahrgang auf Studienfahrt war. Da die Zeit drängte, hatte der Studienstufenleiter sofort einen neuen Kursarbeitsplan ausgehängt. Die Schüler fühlten sich überrumpelt.

Der Studienstufenleiter hatte vor, am Samstag durch die Kurse zu gehen und die Zusammenhänge zu erläutern. Die Stimmung im Jahrgang war jedoch derart gereizt, dass es zum Boykott kam. – Der Verbindungslehrer verhandelte zwei Stunden. Danach wurde der Boykott abgebrochen. Die Schüler erhielten mit Zustimmung des Schulleiters Gelegenheit ihre Probleme und ihre Lösungsvorschläge in einer Konferenz vorzutragen. Sie wurden beteiligt an der Ausarbeitung des endgültigen Kursarbeitsplanes.

In Abhebung von den bisherigen Beispielen wird hier von einem Versuch berichtet, einen Konflikt an der Schule auf eine Art zu lösen, die beide Seiten berücksichtigt.

Die Schüler fühlten sich durch die Ereignisse überrumpelt, das heißt sie hatten den Eindruck, dass man über ihre Vorstellungen und ihre berechtigten Interessen hinweg gehandelt hat. Der Boykott des Unterrichts kann daher als Bemühen verstanden werden, das Eigenverständnis der Gruppe zu retten (zu zeigen, dass man so etwas nicht einfach mit sich machen lässt, dass man sich als Erwachsener versteht ...).

Vermutlich hätte sich das Geschehen bis hin zur Erwägung rechtlicher und disziplinarischer Konsequenzen steigern können. Einer solchen Entwicklung wirkte jedoch das ‚partnerangemessene‘ Handeln des Verbindungslehrers entgegen, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- Der Verbindungslehrer und die Schulleitung waren offensichtlich bereit, Handlungsgründe, Motive, Einstellungen, Befürchtungen bei den Schülern anzuerkennen, statt ihr Verhalten kurzerhand als ungerechtfertigt oder provokativ abzuwerten.
- Diese Einstellung ermöglichte es, die Beziehung zum Gesprächspartner so zu gestalten und die Situation gemeinsam mit ihm so zu bestimmen, dass beide Seiten auf der Basis gleicher Bedingungen miteinander sprechen konnten. Dies kommt deutlich in der als Verhandlung gemeinsam bestimmten Situation zum Ausdruck: Die Bereitschaft des Verbindungslehrers, die Zusammenhänge zu erläutern und sich in das Gespräch mit den Schülern einzulassen, drückt eine positive Bestimmung der Beziehung zu ihnen aus: Sie werden als Gesprächspartner akzeptiert und nicht als undisziplinierte Schüler getadelt. Ihr Eigenbild wird respektiert.
- Sowohl die mit den Schülern gemeinsam vorgenommene Situationsbestimmung als auch die positive, angstfreie Beziehung zu ihnen sind Ausdruck der Fähigkeit des Verbindungslehrers, Ereignisse aus der Sicht des anderen, mit den Augen des anderen zu sehen. Grundsätzlich wird mit der Frage, warum der andere so handelt, wie er es tut, was er wohl mit dem Wort meint, der Gefahr begegnet, zunächst wenig Verständliches vor-schnell als Bedrohung des Eigenbildes zu begreifen.

- Insgesamt erhält die Szene ihre Überzeugungskraft durch die schlüssige Art, in der die Schule handelt. Wenn die Schüler zu ihrem Eigenbild Eigenschaften zählen wie ‚entscheiden können‘, ‚etwas selbständig beurteilen können‘, ‚Erwachsenheit‘ und der Partner ihnen diese Eigenschaften im Grunde zugesteht, dann sind alle diejenigen Handlungen schlüssig, die diese Eigenschaften in Rechnung stellen:

Als Lehrer oder Schulleiter mit den Schülern verhandeln, heißt dann, sie als Gesprächspartner ernst zu nehmen; Schülern Gelegenheit geben, ihre Probleme und ihre Lösungsvorschläge in einer Konferenz vorzutragen, bedeutet, sie in ihrem Urteilsvermögen anzuerkennen; sie an der Ausarbeitung des endgültigen Kursarbeitsplans beteiligen heißt, sie als entscheidungs- und handlungsfähige Partner ernst zu nehmen.

Situation: 5: 20 Dienstjahre

Eltern kommen in die Sprechstunde eines Lehrers und tragen vor, ihre Tochter fühle sich ungerecht beurteilt. Lehrer: „ich bin jetzt schon 20 Jahre im Dienst, aber noch nie hat einer sich deswegen beschwert.“

Die Reaktion des Lehrers legt die Vermutung nahe, dass er sein Selbstbild bedroht sieht. Er scheint die Bemerkung der Eltern, ihre Tochter **fühle sich** ungerecht beurteilt, als Behauptung verstanden zu haben, er **sei** ungerecht. Man könnte die Situation sicherlich zunächst damit erklären, dass der Lehrer nicht richtig zugehört habe; die Eltern hätten ja ausdrücklich betont, ihre Tochter fühle sich ungerecht beurteilt, hätten also damit kein Urteil über das Verhalten eines anderen, in diesem Fall des Lehrers, gefällt.

Diese Erklärung bleibt aber vermutlich vordergründig, da sie nicht verständlich macht, warum der Lehrer nur ungenau und teilweise aufnahm, was die Eltern sagten. Denn aufgenommen hat er anscheinend nur das Wort ‚ungerecht‘ und es sofort als Beurteilung seines Lehrerverhaltens durch die Eltern angesehen. Diese bewusste Auswahl von Teilen der Aussage könnte durch eine ernste Verunsicherung hinsichtlich seines Eigenbildes als Lehrer verursacht sein: etwa als bevorzugtes Angriffsziel, als anfechtbarer Beurteiler, als jemand, der in den Augen der Eltern eher als inkompetent dasteht.

Situation 6: Kleiderlüge

Eine Klasse schätzt einen Lehrer ein: Ein Anfänger tritt seinen Dienst an; gekleidet mit Anzug, Krawatte. Wirkt insgesamt etwas steif. Feststellung mehrerer Mädchen, 7. Jahrgang: „Der ist aber alt . . . komisch . . . sollen wir in Mathe bekommen . . . ? . . .“ . 3 Wochen später: Der Lehrer kommt in die Klasse ohne Krawatte, in Turnschuhen, Pullover und so weiter; Reaktion eines Mädchens zu Hause: „Der ist klasse; der kann ja lachen . . . !“

In dieser Szene ist keine Rede von einem Konflikt, sondern es handelt sich beim ersten Hinsehen um harmlose Bemerkungen der Schüler. Sie versuchen, über die Ausstattung der Szene (Kleidung des Lehrers) eine für sie zunächst noch unklare Situation genauer zu bestimmen. Häufig geben äußere Merkmale wie Kleidung oder Frisur eines Menschen, Farbe oder Geruch eines Raumes, Form eines Hauses – man denke bloß an Schulgebäude – Gesichtspunkte für die Bestimmung der Situation ab. Die Mädchen bestimmen in der geschilderten Szene die Unterrichtssituation mit dem neuen Lehrer eher negativ, als vermutlich trocken, langweilig, steif.

Bei gewandelter Situationsausstattung – in diesem Fall bei veränderter Kleidung des Lehrers – sind sie bereit, auch die Situation anders zu bestimmen (positiv, eher als locker, umgänglich, freundlich). Damit soll keineswegs gesagt sein, dass Schülerurteile durchgängig auf Grund derartiger Fakten zustande kämen oder zu verändern wären.

Allerdings gibt das Beispiel in einem Punkt Anlass zu Bedenken und erscheint dann nicht mehr so harmlos: Das Verhalten des Lehrers kann man beschreiben als Eingehen auf Erwartungen seines Publikums. Es bleibt offen, ob er damit Vorstellungen über sich selbst, darüber, wie er sich sieht und wie er sich darstellt, das heißt sein Eigenbild verändert und sich dem Druck des Publikums gebeugt hat. Eine solche Überlegung verdient insofern Beachtung, als eine Klasse für den betreffenden Lehrer hochbedeutsames Publikum ist.

Von der Einschätzung des Publikums hängt für ihn viel an Berufszufriedenheit und Handlungssicherheit ab. Dazu gehört auch die Berücksichtigung des Geschmacks, ohne dass die Übereinstimmung mit sich selbst als eine Art Kleiderlüge – aufgegeben werden müsste. In dieser Hinsicht könnte die Fortsetzung des Geschehens entlarvend sein:

- Der Lehrer zu einem ehemaligen Studienfreund, der ebenfalls gerade seinen Dienst angetreten hat: „So 'ne Klasse kriegst du leicht in den Griff. Schau doch mal, was die gut finden, wie die daherkommen. Was hab ich gemacht? Turnschuhe und Pullover angezogen, mir ein paar lockere Sprüche zugelegt, und schon bin ich der King . . .“
- Ein Schüler aus derselben Klasse bemerkt zu einigen Mitschülern: „Der Typ will sich doch bloß ranschmeißen.“

Situation 7: Punkteverteilung

Beschwerde von Eltern beim Schulleiter betreffs Bewertung einer Arbeit in Mathematik. Die Arbeit wird vorgelegt. Es ist nicht ersichtlich, wie die einzelnen Aufgaben gewertet wurden. Punkte sind nicht angegeben; nur Zeichen ‚richtig‘ ‚falsch‘. Der Lehrer hatte zwar in der Klasse die Gewichtung der ein-

zelen Aufgaben und die Punkteverteilung mündlich mitgeteilt, das war aber bei den Eltern nicht angekommen. Sie waren aufgeregt, weil bei 50 % als richtig gekennzeichneten Aufgaben die Note ‚mangelhaft‘ lautete.

Dieser Vorfall verdeutlicht die negative Auswirkung unterschiedlicher Deutungsschemata.

Das hier wichtige Deutungsschema ist beim Lehrer gekennzeichnet durch das selbstverständliche und für ihn gesicherte Wissen um Techniken der Notengebung. Er kann Aufgaben in ihren unterschiedlichen Schwierigkeiten abschätzen, vermag diese Unterschiede in Punkte und Noten umzusetzen. Von daher ist es für ihn selbstverständlich, dass eine Note mangelhaft sein kann, auch wenn 50 % der Aufgaben als ‚richtig‘ gekennzeichnet waren. Es brauchen nur die eher leichten Aufgaben gewesen zu sein, die insgesamt noch weniger Punkte bringen, als die wenigen schweren, aber höher bewerteten Aufgaben.

Die Eltern gingen diesen Fall mit einem eher üblichen, das heißt nicht berufsmäßig geprägten Deutungsschema an: Wenn in einer Arbeit über die Hälfte aller Aufgaben richtig gelöst ist, könnte sie nicht mehr mangelhaft sein. Sie berücksichtigen dabei nicht die Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, die deshalb unter lernpsychologischen und fachlichen Gesichtspunkten unterschiedlich zu bewerten sind.

Ins Positive gewandt, kann man die Regel aufstellen: Soweit als möglich sollte man die Bedingungen, unter denen eigenes Handeln steht, dem Anderen durchsichtig machen. In Ansätzen hat der Lehrer dies versucht (mündliche Erläuterung der Punkteverteilung), dabei aber die Gefahr des Informationsverlustes und vielleicht sogar der Informationsverfälschung außer Acht gelassen, der seine Mitteilung auf dem Weg zu den Eltern unterliegen musste.

Situation 8: 12 Grad Kälte

Laut Haus- und Hofordnung ist es den Schülern untersagt, sich während der großen Pausen im Schulgebäude aufzuhalten. Die aufsichtsführenden Lehrkräfte der betreffenden Schule haben für die Einhaltung dieser Vorschriften zu sorgen.

Günter – 15 Jahre alt – wird an einem sehr strengen Wintertag während einer großen Pause im Schulgebäude „erwischt“ und widersetzt sich der Anordnung des Lehrers, den Pausenhof aufzusuchen: „Ich geh‘ nicht raus; was denken Sie, soll ich mir etwa bei 12 Grad Kälte die Ohren abfrieren? Sie sind ja auch hier und brauchen nicht raus.“

Der Lehrer erteilt einen schriftlichen Tadel mit der Auflage, die Haus- und Hofordnung abzuschreiben.

Günter zu einem Mitschüler: „Das kann doch nicht wahr sein! Gerade dieser tut im Unterricht immer so freundlich. Er kann von mir nicht verlangen, was er selber nicht macht. Meine Eltern würden mich bei dieser Kälte auch nicht raus-treiben. Ich platze vor Wut; und dann noch: bestraft!“

Der Konflikt spitzt sich zu, der Beratungslehrer der Schule wird gebeten, den Streit zu schlichten: Günter wird kompromissbereit und schreibt einen Teil der Ordnung ab; der Lehrer nimmt die unvollständige und äußerst unsorgfältige Abschrift an.

Die Lehrerschaft beschließt auf der nächsten Konferenz, bei extremen Witterungslagen nach bestimmten Regeln den Schülern in den Pausen einen Aufenthaltsbereich im Schulgebäude zur Verfügung zu stellen.

An verschiedenen Stellen der Empfehlung wurde auf die Bedeutung auch institutioneller Faktoren für die Verursachung von Konflikten hingewiesen. Hierzu zählen unter anderem Klassengröße, Konferenzordnungen, Vertretungspläne oder – wie in diesem Beispiel – Pausenordnungen.

Die Regelungen der Haus- und Hofordnung auferlegt den Beteiligten zwin-gend bestimmte Handlungen: Lehrern Aufsichts- und Kontrollhandlungen, Schülern Gehorsamshandlungen. Das Ausmaß an Handlungsbereitschaft bei den Betroffenen hängt wesentlich von der Einsicht in den Sinn der Regelung ab, das heißt, inwiefern sie sachangemessene Lösungen bietet und Grund-züge des Eigenbildes der Betroffenen berücksichtigt.

Dieses Kriterium erfüllte die hier zunächst geltende Ordnung in geringem Maße. Sie war so starr, dass sie dem sachlichen Umstand der unangenehmen Auswirkungen übergroßer Kälte auf die Schüler nicht Rechnung trug. Damit verbunden forderte sie Handlungsweisen der Lehrer („Beharren auf Anord-nungen wider die sachlich bessere Einsicht“), die ihrem Eigenbild als Pädago-gen zuwiderlaufen („Überzeugen durch sachangemessene Argumentation“).

An der Entwicklung des Konflikts wird ein weiteres charakteristisches Merk-mal deutlich, das bei institutionell bedingten Konflikten häufig wahrzunehmen ist: die ‚Verschiebung‘ des Konflikts.

Der ursprüngliche Konflikt entstand aus dem Widerspruch von institutionell geforderter Anweisung des Lehrers und dem Widersetzen des Schülers im Verweis auf die Sachunangemessenheit der Anordnung (indirekt auch der institutionellen Regelung).

Im Verlauf der Auseinandersetzung verschiebt sich der Konfliktkern: Jetzt stehen Eigenbild von Lehrer und Schüler im Konflikt miteinander. Der Lehrer sieht seine Autorität als ein wichtiges Merkmal seines Eigenbildes bedroht,

Günter fühlt sich ungerecht behandelt und in seinem Stolz als einem wesentlichen Bestandteil seines Eigenbildes angegriffen.

Mit der Verschiebung von Konflikten geht häufig ihre ‚Verselbständigung‘ einher. Da die Beteiligten das Geschehen nicht mehr auf die eigentlichen Ursachen (nachteilige organisatorische Regelung) beziehen, erscheint der Konflikt nur noch in seiner zuletzt erfahrenen Spannung: in der von Beharren des Lehrers auf seiner Strafe und dem Widersetzen des Schülers gegen diese Anweisung. Der Konflikt hat sich damit bis zu einem gewissen Grad verselbständigt. Nicht auszuschließen wäre daher eine Entwicklung gewesen, bei der der Konflikt nur noch unter dem Blickwinkel der Disziplinlosigkeit von Schülern und drohendem Autoritätsverlust der Lehrer diskutiert worden wäre. Der Gipfel wäre dann etwa der Entschluss von Schulleitung und Lehrkörper denkbar, alle müssten ‚an einem Strang ziehen‘, um einem solchen Verhalten von Schülern und entsprechenden Konflikten in Zukunft vorzubeugen und ein für alle Mal ‚einen Riegel vorzuschieben‘.

Stattdessen gelang es den Beteiligten in diesem Fall jedoch, die eigentliche Konfliktursache im Blick zu behalten und an den konflikt erzeugenden Bedingungen institutioneller Regelungen verändernd anzusetzen. Parallel dazu wurde der Konflikt, soweit er sich auf die persönliche Ebene zwischen Lehrer und Schüler verschoben und sich verselbständigt hatte, durch einen Kompromiss behoben, der beiden Konfliktparteien erlaubte, ihr Gesicht zu wahren, ihr Eigenbild als unversehrt geblieben anzusehen.

Situation 9: Die neuen Lehrpläne

Bei der Einführung von neuen Lehrplänen werden in den Schulen Fachkonferenzen durchgeführt, bei denen die regionalen Fachberater und Mitglieder der fachdidaktischen Kommissionen die Lehrpläne vorstellen. Der zuständige Referent der Schulaufsichtshörde stellt einleitend fest: „ . . . Nach Einführung der neuen Lehrpläne wird die Schulaufsichtsbehörde besser in der Lage sein, bei Unterrichtsbesuchen den genauen Stand der Klasse, die Qualität des Unterrichts zu überprüfen. Kurz: Die Schulaufsichtsbehörde wird ihre Aufsicht wesentlich intensivieren können . . .“. Reaktion: Ärger bei den Mitgliedern der fachdidaktischen Kommissionen, weil sie die Lehrpläne nicht unter diesem Aspekt konzipiert haben. Ärger bei den Fachkollegen, die eine neue Form der Kontrolle und Überprüfung befürchten.

Im Unterschied zu den bisher berichteten Beispielen ist hier eine Situation geschildert, bei der sich der Konflikt nicht zwischen Lehrern, Eltern oder Schülern, sondern zwischen Teilen eines Kollegiums (Fachlehrern) und der Schulaufsichtsbehörde abspielt.

Der Vertreter der Schulaufsichtsbehörde nahm in seinen Äußerungen eine zweifache Bestimmung vor: Er kennzeichnete (definierte) **direkt** die Funktion der neuen Lehrpläne als Mittel der Unterrichtsprüfung und **indirekt** legte er die Situation dieses Gesprächs durch die anordnende Art seiner Rede fest als ‚Anweisung‘ oder Mitteilung der Behörde.

Die an der Fachkonferenz teilnehmenden Lehrer dagegen haben die Situation vermutlich eher als ‚Rundgespräch, Diskussion, Erfahrungsaustausch‘ bestimmt, was sowohl dem Charakter einer Konferenz als auch dem anstehenden Anliegen eher entsprach. Eine erste, wenn auch nicht direkt ausmachbare Ursache für den Unmut auf seiten der Lehrer wird daher zum einen in der abweichenden Situationsbestimmung und zum anderen in der Art liegen, wie der Referent indirekt seine Situationsbestimmung als unbefragbar geltend hinstellte.

Ein weiterer Grund für die verärgerte Reaktion der Lehrer dürfte in dem Ausmaß an Eigenbildbedrohung gesucht werden, der sich – auf unterschiedliche Art – die Mitglieder der fachdidaktischen Kommissionen und die übrigen anwesenden Fachlehrer ausgesetzt sahen.

Für die Mitglieder der fachdidaktischen Kommissionen wurde durch die Auslassungen des Referenten das Selbstverständnis übersehen, mit dem sie die Arbeit an den Lehrplänen angegangen hatten. Ihren Einsatz vor sich und vor ihrem Publikum, ihren Kollegen, vielleicht auch ihren Familienmitgliedern haben sie gerechtfertigt im Hinweis auf mögliche inhaltliche Verbesserungen für den Unterricht. Diese Erwartung und vor allem diese Bestimmung ihrer Aufgabe (und damit ihres Selbstbildes bei dem Vorhaben der Lehrplanerneuerung) sahen sie in der Rückführung der Lehrpläne auf bloße Kontrollmechanismen aufgehoben. Sie fühlten sich vor ihrem Publikum bloßgestellt.

Darüber hinaus handelte es sich um noch tiefere ‚Verletzungen‘. Nicht allein die Aufhebung des für diese Aufgabe veranschlagten Eigenbildes durch den Referenten, sondern auch die Selbstverständlichkeit, Unbedenklichkeit, Rücksichtslosigkeit mit der dies anscheinend erfolgen kann, bedroht Identität. Gerade der letzte Gesichtspunkt beschränkt den Vorfall nämlich nicht mehr auf diesen Anlass (Einführung neuer Lehrpläne), sondern lässt ihm prinzipielle Geltung zukommen. Eine Bedrohung des Eigenbildes ergibt sich aus der Wahrnehmung, dass Schulaufsicht grundsätzlich, also auch in anderen Fällen, auf diese Art verfahren kann.

Bei den übrigen Fachlehrern entspringt die Bedrohung ihres Eigenbildes der ihnen vom Referenten indirekt zugeschriebenen Rolle: Danach bestünde ihre Hauptaufgabe darin, die lehrplanmäßigen Vorgaben im Unterricht bruchlos und überprüfbar umzusetzen. Auch hier ist die Bedrohung eine doppelte: Einmal wird dem Selbstverständnis der Lehrer als Pädagogen, als Lernhelfer,

als Erzieher eine Bestimmung als ‚Lehrplanausführer‘ gegenübergestellt. Zum anderen resultiert die Bedrohung auch aus der Einsicht des Fachmannes, der ein Unterfangen der Unterrichtsüberprüfung dieser Art als unsinnig und undurchführbar einschätzen muss.

Versucht man, den Konflikt in seinem eigentlichen Kern zu bestimmen, stößt man auf den Widerstreit der Deutungsschemata. Letztlich geraten hier Deutungsschemata über Schule in Konflikt, die einmal vor dem Hintergrund pädagogisch-unterrichtlicher Erfahrungen **in** der Schule und behördlicher Auffassung **von** der Schule zu sehen sind.

Lehrer greifen vor allem auf ein Deutungsschema von Schule und Unterricht zurück, bei dem die Erziehungsaufgabe, die Förderung zur Selbständigkeit des Schülers und damit zusammenhängend der Anspruch auf Eigenständigkeit des Lehrers selbst wesentliche Bestandteile sind.

Der Referent dagegen begreift Schule aus einem überholten behördlichen Deutungsschema. Für ihn ist es geprägt von der Auffassung, eine Behörde habe zu überprüfen und die Effektivität des entsprechenden Handlungsbereichs zu steigern. Darüber hinaus scheint ein weiterer Bestandteil des Deutungsschemas auf ein Über- und Unterordnungsverhältnis von Behörde und Schule zu verweisen: Behörde ordnet an, bestimmt, setzt, Schule dagegen hört an, befolgt, setzt um.

Denkbar wäre folgender weiterer Verlauf des Geschehens:

Lehrer: „Ich meine, wir müssten zunächst einmal klären, wozu wir hier zusammengekommen sind. Ich glaube, nicht um Anordnungen zu erhalten, sondern um über die neuen Lehrpläne zu diskutieren.“

Lehrer, Mitglied der fachdidaktischen Kommission:
„Außerdem möchte ich darauf hinweisen, dass dies nicht die Vorgabe seitens des Ministeriums war, als die fachdidaktischen Kommissionen mit der Überarbeitung der Lehrpläne beauftragt wurden. Ich habe daher den Eindruck, dass Sie hier vielleicht eher Ihre persönliche Meinung und nicht die Auffassung des Ministeriums wiedergeben.“

Mit diesen Äußerungen könnte zweierlei erreicht werden: Die Situationsdefinition käme ausdrücklich zur Sprache. Vermeidbar wäre damit, dass sich eine Definition (etwa die des Referenten) unter der Hand als geltend durchsetzt.

Die zweite Äußerung würde für den Lehrer das unmittelbar identitätsbedrohende Gesprächsklima entschärfen. Sie sähen sich nicht mehr einer massiv vorgebrachten Forderung der Behörde ausgesetzt, sondern der persönlichen Meinung eines Behördenangehörigen gegenübergestellt.

Auch folgender Gesprächsverlauf wäre denkbar:

Referent: „Es lag mir fern, die Kontrollfunktion der Schulaufsichtsbehörde thematisieren zu wollen. Es ging mir vielmehr darum, dafür zu sorgen, dass die ausgezeichneten Papiere der Kommission auch tatsächlich realisiert werden.“

IV. Orientierungspunkte

Der Darstellung der Risikofaktoren und der Risikosituationen zwischenmenschlichen Umgangs im Schulalltag lassen sich Hinweise entnehmen, in welcher Form die Beteiligten zur Verbesserung des Schulklimas beitragen können:

1. Es sollte versucht werden, Konflikte genau zu beschreiben.

In der Schilderung des Geschehens, wie man es als Beteiligter erlebt hat, gewinnt man Abstand. Die Dinge versachlichen sich und man wird auf Zusammenhänge aufmerksam, die sich während des Geschehens leicht dem Blick entziehen.

2. Es genügt nicht, wechselseitige Appelle an den guten Willen und an die Bereitschaft zu richten, sich doch verstehen zu wollen. So unerlässlich solche Haltungen sind, so unverzichtbar sind darüber hinaus die Fähigkeiten,

- Konflikte und Verstehensschwierigkeiten zu erkennen, zu beschreiben und gedanklich festzuhalten, um dann
- an dem beschriebenen Geschehen die für Missverständnis oder Konflikte verantwortlichen Einzelereignisse herausfinden zu können.

Erst bei solch einem gedanklichen Zugriff und der grundsätzlichen Bereitschaft, sich für die Verbesserung des Klimas in Schule und Unterricht einzusetzen, ist die Chance gegeben, hier auch tatsächlich etwas zum Besseren hin zu bewegen.

3. Es kann hilfreich sein, zunächst noch undurchschaubares, problematisches Geschehen mit Hilfe der vier Risikofaktoren (Situationsbestimmung, Eigenbildarstellung, Publikum, Deutungsschema) aufzulösen.

Man steht dann nicht mehr hilflos vor einem Problemwust, sondern kann genauer angeben oder zumindest vermuten, worin die Schwierigkeiten bestehen und wo besonders problematische Gegebenheiten liegen.

Es macht zudem für die Problembewältigung einen erheblichen Unterschied, ob man angesichts der Ereignisse lediglich ein allgemeines, unbehagliches Gefühl hat oder schon erste Lokalisierungen des Konflikt-herdes vornehmen kann.