



TUM School of Education

Wertschätzende Kommunikation in Schüler-Lehrer-Konflikten

Markus Dormann

Vollständiger Abdruck von der Fakultät TUM School of Education der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Prof. Dr. Karin Zachmann

Prüfende der Dissertation:

1. Prof. Dr. Eveline Wittmann
2. Prof. Dr. Ulrike Weyland

Die Dissertation wurde am 28.03.2019 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die Fakultät TUM School of Education am 14.05.2019 angenommen.

für Angelika

Inhaltsverzeichnis

Seite:

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | Ausgangslage und Problemstellung | 1 |
| 1.1 | Der Untersuchungsgegenstand des Lehrer-Schüler-Konflikts als Herausforderung im Unterricht, insbesondere im berufsschulischen Unterricht | 1 |
| 1.2 | Theoretische Verortung der Arbeit | 5 |
| 1.2.1 | Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Fragestellungen der Arbeit | 5 |
| 1.2.2 | Aufbau der Arbeit | 8 |
| 2. | Der Gegenstand des Konfliktes im Unterricht..... | 12 |
| 2.1 | Annäherung an den Begriff des Konfliktes | 12 |
| 2.2 | Zur Interdependenz von Konflikt und Kommunikation | 16 |
| 2.2.1 | Kommunikation, eine informationstheoretische Näherung | 17 |
| 2.2.2 | Kommunikation, eine psychologische Näherung | 18 |
| 2.2.3 | Kommunikation, eine soziologische Näherung | 20 |
| 2.2.4 | Kommunikation im Schulsystem | 24 |
| 2.3 | Funktion von Konflikten | 28 |
| 2.4 | Der Konflikt im Unterricht | 31 |
| 2.4.1 | Unterrichtsstörung und Konflikte | 31 |
| 2.4.2 | Gründe für Unterrichtsstörungen und Konflikte und ausgewählte Strategien des Classroom-Management zur Prävention und Lösung | 34 |
| 3. | Das Modell der Wertschätzenden Kommunikation | 37 |
| 3.1 | Das Konfliktmodell der Wertschätzenden Kommunikation nach Rosenberg .. | 37 |
| 3.1.1 | Die Haltung der WSK | 40 |
| 3.1.2 | Empathie bei Rosenberg | 43 |
| 3.1.3 | Die 4 Schritte der WSK | 45 |
| 3.1.3.1 | Der Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung in der WSK..... | 46 |
| 3.1.3.2 | Der Schritt des Gefühls in der WSK..... | 48 |
| 3.1.3.3 | Der Schritt des Bedürfnisses in der WSK..... | 50 |
| 3.1.3.4 | Der Schritt der Bitte in der WSK..... | 52 |
| 3.1.4 | WSK in Schule und Unterricht | 55 |
| 3.2 | Rahmung und theoretische Fundierung der Grundelemente | 58 |
| 3.2.1 | Einordnung in die Humanistische Psychologie | 58 |
| 3.2.1.1 | Historie, Gründungsväter und politisches Umfeld der Humanistischen Psychologie | 59 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 3.2.1.2 | Grundlegende Postulate und Theoreme | 59 |
| 3.2.1.3 | Wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung der Humanistischen Psychologie | 60 |
| 3.2.1.4 | Kritische Einordnung | 61 |
| 3.2.2 | Empathie | 63 |
| 3.2.2.1 | Annäherung an den Begriff der Empathie | 64 |
| 3.2.2.2 | Empathie aus entwicklungspsychologischer Sichtweise | 65 |
| 3.2.2.3 | Das Empathieverständnis von Carl Rogers | 68 |
| 3.2.2.4 | Das Empathie-Prozessmodell und der Empathische Kurzschluss | 70 |
| 3.2.2.5 | Empathie in Schule und Unterricht | 73 |
| 3.2.3 | Wahrnehmung | 75 |
| 3.2.3.1 | Wahrnehmung aus entwicklungspsychologischer Perspektive | 77 |
| 3.2.3.2 | Interpersonelle Wahrnehmung | 79 |
| 3.2.3.3 | Wahrnehmung aus pädagogischer Perspektive | 80 |
| 3.2.4 | Gefühle und Emotionen | 83 |
| 3.2.4.1 | Abriss der Stellung von Emotionen in der pädagogischen Wissenschaft 84 | |
| 3.2.4.2 | Näherung an den Begriff des Gefühls | 86 |
| 3.2.4.3 | Theoretische Rahmung von Gefühl und Emotion | 88 |
| 3.2.4.4 | Mehrkomponentenmodell der Emotionen | 91 |
| 3.2.4.5 | Emotionen und Gefühle in Schule und Klassenzimmer | 92 |
| 3.2.4.5.1 | Wirkung von Emotionen auf Lernprozesse | 93 |
| 3.2.4.5.2 | Arten von Emotionen im Schulalltag | 96 |
| 3.2.4.5.3 | Emotionen aus Perspektive des Lehrens | 100 |
| 3.2.4.5.4 | Zusammenhang von Gefühlen und Unterrichtsgestaltung | 106 |
| 3.2.5 | Bedürfnis | 107 |
| 3.2.5.1 | Annäherung an den Begriff der Bedürfnisse | 108 |
| 3.2.5.1.1 | Bedürfnisse als Triebkraft menschlichen Handelns | 108 |
| 3.2.5.1.2 | Etymologische Begriffsbestimmung | 109 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.2.5.1.3 | Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung..... | 110 |
| 3.2.5.1.4 | Präferenzstruktur und Plastizität von Bedürfnissen | 111 |
| 3.2.5.2 | Die Bedürfnistheorie nach Max-Neef..... | 112 |
| 3.2.5.3 | Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan..... | 115 |
| 3.2.5.4 | Die Bedeutung von Bedürfnissen in der Pädagogik | 119 |
| 3.2.6 | Bitte..... | 122 |
| 3.2.6.1 | Annäherung an den Begriff der Bitte..... | 122 |
| 3.2.6.2 | Das Prozessmodell der Bitte nach Kim und Breshanan | 126 |
| 3.2.6.3 | Die Bitte im Unterricht | 128 |
| 3.3 | Integriertes Modell der WSK im Schüler-Lehrer-Konflikt | 130 |
| 3.3.1 | Grundlegende Annahmen | 132 |
| 3.3.1.1 | Kommunikationsverständnis | 132 |
| 3.3.1.2 | Zugrundeliegende Haltung | 133 |
| 3.3.2 | Modellbestandteile | 133 |
| 3.3.2.1 | Kommunikationsrahmen..... | 133 |
| 3.3.2.2 | Die Rolle Sozialer Konflikte im integrativen Modell..... | 134 |
| 3.3.2.3 | Die Rolle der Empathie im integrativen Modell..... | 135 |
| 3.3.3 | Die vier Schritte im integrativen Modell | 135 |
| 3.3.3.1 | Der Schritt der Wahrnehmung..... | 135 |
| 3.3.3.2 | Der Schritt des Gefühls..... | 136 |
| 3.3.3.3 | Der Schritt des Bedürfnisses..... | 136 |
| 3.3.3.4 | Der Schritt der Bitte | 137 |
| 4. | Empirische Untersuchung | 138 |
| 4.1 | Untersuchungsdesign..... | 138 |
| 4.1.1 | Forschungsleitende Fragen | 138 |
| 4.1.2 | Erhebungsinstrument und Datenaufbereitung..... | 139 |
| 4.1.3 | Stichprobe | 141 |
| 4.1.4 | Forschungsmethodisches Vorgehen nach dem Ansatz von Mayring | 143 |
| 4.1.4.1 | Kodierleitfadiskonstruktion und Kodierung | 144 |
| 4.1.4.2 | Gütekriterien | 146 |

| | | |
|-----------|--|---|
| 4.2 | Empirische Ergebnisse der Untersuchung | 149 |
| 4.2.1 | Empathie | 150 |
| 4.2.1.1 | Empirische Ergebnisse zur Empathie | 150 |
| 4.2.1.2 | Diskussion der Ergebnisse zum Aspekt der Empathie | 157 |
| 4.2.2 | Der WSK-Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung..... | 163 |
| 4.2.2.1 | Empirische Ergebnisse zum Schritt der Wahrnehmung Beobachtung 163 | |
| 4.2.2.2 | Diskussion der Ergebnisse zum Schritt der Wahrnehmung..... | 169 |
| 4.2.3 | Der WSK-Schritt des Gefühls..... | 176 |
| 4.2.3.1 | Empirische Ergebnisse zum Schritt des Gefühls | 176 |
| 4.2.3.2 | Diskussion der Ergebnisse zum Schritt des Gefühls | 184 |
| 4.2.4 | Der WSK-Schritt des Bedürfnisses..... | 190 |
| 4.2.4.1 | Empirische Ergebnisse zum Schritt des Bedürfnisses | 190 |
| 4.2.4.2 | Diskussion der Ergebnisse zum Schritt des Bedürfnisses | 195 |
| 4.2.5 | Der WSK-Schritt der Bitte..... | 200 |
| 4.2.5.1 | Empirische Ergebnisse zum Schritt der Bitte | 201 |
| 4.2.5.2 | Diskussion der Ergebnisse zum Schritt der Bitte..... | 211 |
| 4.2.6 | Argumente gegen den Einsatz von WSK an Schulen | 219 |
| 5. | Schlussbetrachtung..... | 221 |
| 5.1 | Limitationen der Arbeit | 221 |
| 5.1.1 | Limitationen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes Konflikt | 221 |
| 5.1.2 | Limitationen der Untersuchungsmethode und der Durchführung | 222 |
| 5.2 | Zusammenfassung und Konsequenzen..... | 223 |
| 5.2.1 | Inhalt und Ergebnisse der Arbeit | 223 |
| 5.2.2 | Fazit und Ausblick | 234 |
| 6. | Literaturverzeichnis | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| 7. | Anhang..... | 284 |
| 7.1 | Interviewleitfaden | 284 |
| 7.2. | Abbildungen..... | 293 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|--|
| BayEUG | Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |
| bzw. | beziehungsweise |
| CNVC | Center for Nonviolent Communication |
| d.h. | das heißt |
| ebd. | ebenda |
| etc. | et cetera (und so weiter) |
| EKS | Empathischer Kurzschluss |
| EPM | Empathie-Prozessmodell |
| et al. | et alii (und andere) |
| GFK | Gewaltfreie Kommunikation |
| ggfs. | gegebenenfalls |
| JOA | Jugendliche ohne Ausbildungsplatz |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| mM | mentales Modell |
| S. | Seite |
| SDT | Self Determination Theory |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |
| u.a. | unter anderem |
| vgl. | vergleiche |
| WSK | Wertschätzende Kommunikation |
| z.B. | zum Beispiel |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Struktogramm zum Aufbau der Arbeit | 11 |
| Abbildung 2: Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver | 18 |
| Abbildung 3: Beispiele für das Leugnen der Verantwortung für unser Handeln | 42 |
| Abbildung 4: Das Kommunikations-Konflikt-Prozessmodell der WSK..... | 46 |
| Abbildung 5: Negativbeispiele von mit Bewertungen verknüpften Beobachtungen..... | 48 |
| Abbildung 6: Unterscheidung Gefühle/Nichtgefühle | 50 |
| Abbildung 7: Überblick zur Bitte in der WSK | 55 |
| Abbildung 8: Gegenüberstellung der Kommunikation: Empathie-Prozess-Modell und Empathischer Kurzschluss | 73 |
| Abbildung 9: Matrix der Bedürfnisse und Befriediger nach Max-Neef..... | 114 |
| Abbildung 10: Pfadmodell der Bitte/Forderung nach Kim und Bresnahan..... | 127 |
| Abbildung 11: Integriertes Modell der WSK im Schüler-Lehrer-Konflikt | 131 |
| Abbildung 12: Modell zum Wirkungsgefüge der WSK Fehler! Textmarke nicht definiert. | |
| Abbildung 13: Bedürfnisliste für Kinder und Menschen mit Deutsch als Fremdsprache | 293 |
| Abbildung 14: Bedürfnisliste der WSK..... | 293 |
| Abbildung 15: Gefühlsliste bei unerfülltem Bedürfnis..... | 294 |
| Abbildung 16: Gefühlsliste bei erfülltem Bedürfnis..... | 294 |
| Abbildung 17: Eskalationspotential und Selbstheilungspotential von Konflikten | 295 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|---|
| Tabelle 1: Wirkungen des Aspekts der Empathie im Unterricht | 151 |
| Tabelle 2: Herausforderung des Aspekts der Empathie im Unterricht | 155 |
| Tabelle 3: Wirkungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht .. | 164 |
| Tabelle 4: Herausforderungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht | 167 |
| Tabelle 5: Wirkungen des Schrittes des Gefühls im Unterricht | 177 |
| Tabelle 6: Herausforderung des Schrittes des Gefühls im Unterricht | 181 |
| Tabelle 7: Wirkungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht | 191 |
| Tabelle 8: Herausforderungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht | 193 |
| Tabelle 9: Wirkungen des Schrittes der Bitte im Unterricht | 201 |
| Tabelle 10: Herausforderungen des Schrittes der Bitte im Unterricht..... | 205 |
| Tabelle 11: Umgang mit einem Nein bei einer Bitte im Unterricht | 209 |
| Tabelle 12: Herausforderungen beim Anwenden der Schritte und Empathie | Fehler! |
| Textmarke nicht definiert. | |
| Tabelle 13: Wirkungen beim Anwenden der Schritte und Empathie | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| Tabelle 14: Unterkategorien zum Konfliktverständnis | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| Tabelle 17: Kodierleitfaden Empathie | 296 |
| Tabelle 18: Kodierleitfaden Wahrnehmung/Beobachtung | 297 |
| Tabelle 19: Kodierleitfaden Gefühl | 298 |
| Tabelle 20: Kodierleitfaden Bedürfnis | 299 |
| Tabelle 21: Kodierleitfaden Wirkung: Bitte | 300 |
| Tabelle 22: Kodierleitfaden Herausforderung: Bitte | 301 |
| Tabelle 23: Kodierleitfaden Umgang mit einem Nein als Antwort auf eine Bitte | 302 |
| Tabelle 24: Thesen zur WSK, Teil 1 | 303 |
| Tabelle 25: Thesen zur WSK, Teil 2 | 304 |
| Tabelle 26: Thesen zur WSK, Teil 3 | 305 |
| Tabelle 27: Kategorienbildung Klassenatmosphäre | 306 |
| Tabelle 28: Kategorienbildung Konfliktoptionen..... | 306 |
| Tabelle 29: Kategorienbildung Konflikteskalationsstufe | 306 |
| Tabelle 30: Kategorienbildung Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern .. | 306 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 31: Kategorienbildung Kommunikationshygiene | 306 |
| Tabelle 32: Kategorienbildung Rahmenbedingungen | 307 |
| Tabelle 33: Kategorienbildung Anzahl der Konfliktbeteiligten | 307 |
| Tabelle 34: Kategorienbildung Beziehung zum Konfliktpartner | 307 |
| Tabelle 35: Kategorienbildung Kommunikationsanforderung an WSK-Elemente | 307 |
| Tabelle 36: Kategorienbildung Konfliktdistanz | 308 |
| Tabelle 37: Intercoder-Übereinstimmung..... | 308 |

Danksagung

Mein Dank gilt an dieser Stelle den Menschen, ohne welche ich die Erstellung dieser Arbeit nicht geschafft hätte. An erster Stelle danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Eveline Wittmann, die mir den Weg in die Wissenschaft überhaupt ermöglicht hat und mich bei der Erstellung der Arbeit stets unterstützte. Ich danke ihr für die intensive Betreuung und die konstruktiven Feedbacks, welche stets wertvoll und wichtig waren.

Mein Dank gebührt an dieser Stelle auch Frau Prof. Dr. Ulrike Weyland für ihre Unterstützung als Gutachterin sowie Frau Prof. Dr. Karin Zachmann für die Bereitschaft, das Verfahren als Vorsitzende der Prüfungskommission leiten.

Vielen Dank richte ich auch an die vielen Menschen, die bei der Erstellung dieser Arbeit an mich geglaubt und mich stets dabei unterstützt haben. Liebe Familie, Freunde und Kollegen, ohne euch hätte ich es nicht geschafft.

Markus Dormann

1. Ausgangslage und Problemstellung

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

Der Konflikt als Phänomen ist seit Beginn der menschlichen Existenz ein omnipräsenter Gegenstand von Interaktionen (Kreyenberg 2005, S. 23; Moning-Petersen und Petersen 2013, S. 204). In unserer Lebenswelt existieren Konflikte auf allen Ebenen und in jeder Gesellschaft, d.h. wir begegnen diesen auf Makroebene (beispielsweise zwischen Staaten), Mesoebene (z.B. Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen) und Mikroebene (u.a. familiäre Konfliktgegenstände). Konflikte sind dabei mit gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft und können modifizieren und voranbringen, aber auch neue Konfliktursachen aufwerfen, was Becker in seinem Ratgeberwerk feststellt, wobei der seine Aussagen auf empirische Daten stützt (2006a, S. 7; Glasl 2013). Im Schulsystem sind Konflikte ebenfalls seit dessen Beginn ein fester Bestandteil des Geschehens und kommen auf allen seinen Systemebenen vor. Sie finden zwischen allen Stakeholdern¹ (u.a. Kultusbehörden, Schulleitungen, Sachaufwandsträgern, Eltern, Unternehmen, Verbänden, Lehrern, Schülern sowie dem im Schulsystem beschäftigten Personal) von Schulen statt. Heruntergebrochen auf das Klassenzimmer sind sie in Form von Lehrer-Schüler-Konflikten – dem Betrachtungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – Inhalt zahlreicher Anekdoten und „Heldentaten“ und prägen und prägen die Erinnerungen an die Schulzeit der einzelnen Generationen. Dieser Zusammenhang ist wenig verwunderlich, wenn man Konflikte auch als Entwicklungsprozess und Teil des Erwachsenwerdens junger Menschen ansieht (Noack 2010, S. 48; Erikson 2017, S. 56). Wie heikel der Gegenstand des Konflikts in der Schule ist, sieht man beispielsweise daran, dass Konflikte von Lehrkräften zum Teil verschwiegen werden (Mehring 2008, S. 274; Becker 1995, S. 13) und auch an dem Aspekt, dass das Thema Unterrichtskonflikte für viele Lehrkräfte ein Tabuthema ist.² Dabei wäre gerade ein bewusstes Wahrnehmen der Konflikte und eine Auseinandersetzung mit

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

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

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

Per se sind Konflikte zunächst nicht „deterministisch“ negativ, sondern können mit ihrer immanenten Kraft auch Veränderungen, Verbesserungen und Weiterentwicklungen anstoßen bzw. Beziehungen zwischen Konfliktakteuren nach deren Lösung festigen (Simmel 1981). Zudem bieten Konflikte bzw. Grenzüberschreitungen Schülern auch gute Möglichkeiten für soziales Lernen (Tausch 2017, S. 201). Allerdings stellen Konflikte auch einen der größten Belastungsfaktoren für Lehrkräfte dar (Große Siestrup 2010, S. 1; Neubauer 2017, S. 417; Korte 1982, S. 18) und ihre Auswirkungen haben oftmals weitreichende negative Folgen für die Beteiligten. Schaarschmidt weist in der vielzitierten Potsdamer Lehrerstudie auf die hohe emotionale Belastung von Lehrkräften hin und nennt Konflikte als eine der drei stärksten Belastungsfaktoren – neben Klassenstärke und zu leistender Unterrichtsstundenzahl (2005, S. 72). Dieser Aspekt findet sich auch in Praxisratgebern für Lehrkräfte (Lohmann 2007, S. 16; Keller 2010, S. 27; Korte 1982). Die resultierenden Folgen von Konflikten sind auf der gesundheitlichen Ebene für die involvierten Lehrkräfte oftmals fatal und drücken sich in Erschöpfungszuständen, psychischen und psychosomatischen Beschwerden bis hin zu Burnout bzw. Frühpensionierung aus (Unterbrink et al. 2007, S. 433; Fidler 2004a, S. 24; Tausch 2017, S. 191).³ Auch Lehrerverbände weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Zahl der an psychischen Erkrankungen leidenden Lehrkräfte immer größer wird; so verzwanzigfachte sich die Zahl der auf die Diagnose Burnout zurückzuführenden Krankheitstage zwischen 2000 und 2014 (Blossfeld 2014, S. 73) – und die Verbände führen diese Entwicklung auch auf ein schwieriger werdendes Schülerklientel zurück, was wiederum Konflikte nach sich zieht.⁴ Inwiefern der Hinweis von Neubauer sich bestätigt, dass durch Migration und Schüler aus verschiedenen Familienclans die Gefahr besteht, dass solche Konflikte im

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

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

Schauplatz Schule ausgetragen werden (Neubauer 2017, S. 423), gilt es zu überprüfen. Auf Schülerseite können Konflikte – wenngleich auch oftmals als Folge von Konflikten mit Peers im Rahmen von Mobbing oder auch Cyberbullying (Neubauer und Dormann 2015) – ebenfalls weitreichende Folgen haben, welche sich beispielsweise in Schulabstinnenz darstellen (Ricking 2006, S. 28). Weiterhin beeinträchtigen Disziplinprobleme, Störungen und Konflikte durch Verringerung der echten Lernzeit oftmals die Lernzielerreichung (Neuenschwander 2006, S. 190; Klieme und Rakoczy 2008, S. 227; Helmke und Weinert 1997, S. 135; Helmke 2007, S. 174; Korte 1982, S. 17). Direkt an die geschilderten negativen Folgen von Konflikten schließt sich die Frage an, mit welcher Methode sich eine konfliktarme Lernatmosphäre in Klassen herstellen lässt und wie Unterrichtsstörungen vermieden werden können. Diese gehört auch zu den zentralen Fragen für Lehramtsstudierende vor der Praktikumsphase (Wittmann und Weyland 2010, S. 112). Auch Berufseinsteiger, welche Praxisphasen bereits durchliefen, haben vor möglichen zukünftigen Konflikten oftmals einen großen Respekt, was sich in Trainings mit angehenden Referendaren in Forschungsprojekten wiederholt herausstellte.⁵ Insofern stellt der Umgang mit Konflikten ein sehr wichtiges Übungsfeld dar. In diesem Zusammenhang weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass die Klassenführung eine schwierige und für den Lernerfolg sehr relevante Aufgabe von Lehrkräften darstellt, auf welche gleichzeitig aber in der Lehrerausbildung kaum vorbereitet wird (Große Siestrup 2010, S. 9). Ein Umgang mit Konflikten wird in den meisten Fällen dem Gutdünken und den persönlichen Erfahrungen der Lehrkraft überlassen und basiert somit oftmals mehr auf subjektiven Theorien (Große Siestrup 2010, S. 10–11)⁶, als auf wissenschaftlich fundierten Modellen. Aufgrund der weitreichenden Bedeutung des Themas besteht eine Forderung nach Lösungsansätzen für Konflikte auch von Seiten der Kultusministerkonferenz (KMK 2004, S. 10). Dort finden sich in den Standards für Lehrerbildung der „[...] *Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen*“ (KMK 2004, S. 4) sowie eine Nennung bei Aspekt der Kommunikation: „*Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit*“ (KMK 2004,

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

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

S. 5) als inhaltliche Aspekte der Ausbildung. Auch auf der universitären bzw. wissenschaftlichen Seite der Lehrerbildung werden solche Kompetenzen eingefordert (u.a. Oser 1997, S. 31).

Für berufliche Schulen hat das Thema eine besonders herausragende Bedeutung, da an diesen teilweise sehr herausfordernde bzw. konflikträchtige Klassen unterrichtet werden, in welchen beispielsweise an allgemeinbildenden Schulen „gescheiterte“ junge Erwachsene, die oftmals noch keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, ihre gesetzliche Schulpflicht absolvieren müssen. Während einerseits empirische Daten darauf hinweisen, dass Berufsschulen im Allgemeinen eher weniger delinquente Schüler im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen unterrichten, so stellt andererseits gleichzeitig deren Schülerklientel in spezifischen Klassen die delinquenteste Schülergruppe aus allen Schulen (Baier 2010, S. 179). Solche Klassen sind beispielsweise in berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Maßnahmen wie dem Berufsvorbereitenden Jahr (BVJ), dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder in den in Bayern eingerichteten Klassen für schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JOA) an den berufsbildenden Schulen zu finden. Bei einer quantitativen Befragung von 1506 Berufsschülern zu Delinquenz lag der Anteil der in BGJ- oder BVJ-Klassen beschulten Schüler an der Spitze. Hier hatten bereits 43,4 % der Probandengruppe eine Gewalttat und 36,8 % ein Eigentumsdelikt begangen (Baier 2010, S. 179). Bezogen auf die Gesamtschülerzahl gaben 4 % der befragten Berufsschüler an, eine Gewalttat und 3 % einen Diebstahl oder eine Sachbeschädigung ausgeführt zu haben, während in den BVJ/BGJ-Klassen die Angaben bei 21,3 bzw. 11,8 % lagen. Folgt man diesen Angaben, handelt es sich bei ihnen um die delinquenteste Gruppe. Diese Daten decken sich auch mit der Perspektive der Opfer, also den Angaben, inwiefern man selbst einem Gewalt- oder Eigentumsdelikt zum Opfer fiel (Baier 2010, S. 179; Wittmann 2002, S. 15). Wenngleich zu einer direkten Übertragung von Delinquenz auf Schüler-Lehrer-Konflikte keine Daten vorliegen, so liegt dennoch die These nahe, dass eine hohe Delinquenzrate sich negativ auf das Verhalten auswirkt und das Unterrichten in diesen Klassen von Konflikten stark belastet wird. Weiterhin leisten die beruflichen Schulen auch einen großen Anteil an der Flüchtlingsbeschulung (Reinke et al. 2018, S. 47; Heinrichs et al. 2016, S. 232). Hier erfolgt Unterricht meist in sehr heterogenen Klassen – ein Aspekt, der ebenfalls begünstigend auf das Auftreten von Konflikten wirken kann.

Aus den vorangehenden Überlegungen leitet sich die Frage ab, welche auf psychologischen Modellen fundierenden Methoden es gibt, die für eine Konfliktprävention und -

deeskalation geeignet sind. Neben bereits seit Jahren bekannten Konzepten wie beispielsweise der Themenzentrierten Interaktion (Cohn 2016), der Transaktionsanalyse (Berne 1993), dem 4-Seiten-Modell (Schulz von Thun 1981) oder der Lehrer-Schüler-Konferenz (Gordon 1997) rückt das Konzept der gewaltfreien Kommunikation oder auch wertschätzenden Kommunikation (WSK) nach Marshall Rosenberg zunehmend in das Interesse von Lehrkräften. Dies liegt sicherlich auch daran, dass die WSK bereits in vielen Kontexten – Gefängnissen (Suarez et al. 2014; Marlow et al. 2012), Kriegsmediation, in Unternehmen (Weckert 2015), in therapeutischen Settings, in sozialen Berufen (Altmann et al. 2016, S. 111) sowie an Schulen – erfolgreich eingesetzt wurde. Glasl weist in seinem Vorwort in Rosenbergs Buch explizit auf die Effektivität der Methode im Mikro-, Meso- und Makrosozialen Bereich hin (Glasl 2007, S. 15). Zur spezifischen Anwendung im konfliktären Umfeld Schule hat der Begründer der WSK einige Publikationen verfasst, da es ihm ein Anliegen war, die Methode auch in den Schulen zu etablieren. Hier sind insbesondere seine Werke „Life-Enriching Education“ (Rosenberg 2003a), „Kinder einführend ins Leben begleiten“ (Rosenberg und Dillo 2011); „Kinder einführend unterrichten“ (Rosenberg 2009) und auch „Von Herzen Eltern sein“ (Rosenberg 2005) zu nennen. Neben zahlreichen populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen von WSK-erfahrenen Personen zur Wirksamkeit fehlen gegenwärtig aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch belastbare empirische Belege, welche die Effektivität der Methode fundieren und kritisch prüfen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt im Herausarbeiten erster explorativer Ergebnisse, welche Auswirkungen ein Anwenden von WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten hat. Hierbei werden mittels qualitativer Interviews mit in der WSK ausgebildeten Lehrkräften Erkenntnisse zur Wirkung der einzelnen Komponenten der Methode sowie Hindernisse und Grenzen bei deren Anwendung in Schüler-Lehrer-Konflikten herausgearbeitet. Die Ergebnisse können als Grundlage einer Thesenbildung für weitere empirische Studien dienen – insbesondere für noch fehlende quantitative Forschungsansätze.

1.2 Theoretische Verortung der Arbeit

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

1.2.1 Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Fragestellungen der Arbeit

Aufgrund der Breite des Untersuchungsgegenstandes des Konflikts an Schulen ist die vorliegende Forschungsarbeit auf Face-to-Face-Konflikte zwischen Lehrern und Schülern im Klassenzimmer fokussiert; nicht bearbeitet werden Konflikte zwischen anderen

Personengruppen im Schulsystem (Schüler-Schüler; Lehrer-Lehrer; Lehrer-Schulleitung; Lehrer-Eltern; usw.), welche durchaus von den Interviewten wiederholt angesprochen werden.

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

Der Autor verfolgte das Untersuchungsfeld der zwischenmenschlichen Kommunikation bereits seit geraumer Zeit, was sich auch in der Wahl des Studienschwerpunktes der Kommunikationswissenschaft im Rahmen des Soziologiestudiums widerspiegelte. Aufgrund zahlreicher eigener Erlebnisse zu Konflikten in Kursen und Klassen, u.a. auch im Rahmen eigener Lehrtätigkeit, entstand das Interesse, den Bereich tiefer zu erforschen und geeignete Methoden für die Prävention und Behandlung von Konflikten zu identifizieren und zu erlernen. Hierbei stieß der Autor neben zahlreichen anderen Konzepten auf das Modell von Rosenberg. Nach zahlreichen Ausbildungen und Schulungen in der WSK steigerte sich das Interesse, das Konzept auf dessen theoretische Fundierung zu überprüfen, was die entscheidende Motivation zur Erstellung der vorliegenden Dissertation darstellt. Ursprünglicher Gegenstand eines interpersonalen Konfliktes ist stets das Verhalten und Handeln von Personen.⁷ Da dieses Handeln in Bezug auf seinen Sinn auf das Verhalten anderer bezogen wird, kann es nach Max Weber als „Soziales Handeln“ bezeichnet werden und fällt als Untersuchungsgegenstand originär in das Betrachtungsfeld der Methoden der empirischen Sozialforschung, welche eben diese Interaktionen betrachten (Weber 1922, S. 15). Trotz der für eine qualitative Studie durchaus großen Zahl an Interviews wird die Arbeit mit Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung bestritten, insbesondere einer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring. Auf das spezifische Vorgehen wird im Methodenteil vertiefend eingegangen. Wie viele der bekannten und vielzitierten Kommunikations- bzw. Konfliktmodelle ist auch die Methode der wertschätzenden Kommunikation bisher nahezu nicht empirisch untersucht. Insofern bietet sich das gewählte explorative Vorgehen an, um einen Beitrag zu leisten, den Untersuchungsgegenstand besser „auszuleuchten“. Hierbei sollen erste Thesen erarbeitet werden. Quantitative empirische Erhebungen zur WSK liegen bisher nur sehr vereinzelt vor (Altmann

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

2013; Suarez et al. 2014). Nicht zuletzt ist dies der Tatsache geschuldet, dass der Untersuchungsgegenstand des Konfliktes direkt im Feld schwer zu erfassen bzw. zu beobachten ist, da nie genau vorausgesehen werden kann, wann Konflikte im Feld auftreten und die Umstände verschiedener Klassen, Lehrkräfte, Schulformen zudem einen Vergleich erschweren, insbesondere vor dem Hintergrund der noch fehlenden theoretisch-empirischen Aufarbeitung der untersuchten Kontexte. Insofern schließen sich Methoden der Beobachtung, Kontrollgruppenexperimente unter quasiexperimentellen Bedingungen und eine Prüfung der vorliegenden statistischen Bedingungen, wie sie von der Erziehungspsychologie durchaus vorgeschlagen werden (Tausch und Tausch 1971, S. 14–17), zum gegenwärtigen Zeitpunkt aus. Um den Untersuchungsgegenstand im Rahmen der vorliegenden Arbeit tiefer zu erfassen, ist eine Aufarbeitung fundierter wissenschaftlicher Literatur hilfreich. Hierbei werden als theoretische Fundierung insbesondere Quellen aus der Erziehungswissenschaft genutzt. Da der Untersuchungsgegenstand sowie dessen Teilbereiche im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungen oftmals nicht ausreichend tief Gegenstand von Forschung waren und deshalb eine zu geringe Anzahl an belastbaren Quellen vorliegt, wird zur wissenschaftlichen Beschreibung der WSK bzw. deren Einzelbestandteile (siehe Kapitel 3), falls notwendig, auf Nachbardisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgewichen. Hierbei werden geeignete Quellen zu Modellen und Theorien beispielsweise der Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Pädagogik und Soziologie genutzt, um die einzelnen Bestandteile der WSK erklären zu können.⁸ Die Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Mikrodidaktik, weil der Untersuchungsgegenstand den Konflikt zwischen Lehrern und Schülern im Klassenzimmer umfasst. Die im explorativen Vorgehen aufgeworfenen Thesen am Ende der Arbeit sollen einen Beitrag zur Reflexion und zur fundierteren Bearbeitung von Konflikten mittels der WSK leisten. Wann immer möglich, überträgt die Arbeit hierzu auch Beispiele aus der Grundlagenliteratur der WSK (z.B. Rosenbergs einführende Grundlagenwerke) auf den Schulkontext. Insofern sollen die Ergebnisse Anhaltspunkte für WSK-Praktiker liefern, die eigene Anwendung zu reflektieren. Lehrkräften, die nach einer geeigneten Methode zur Lösung von Schüler-Lehrer-Konflikten suchen, sollen sie darüber hinaus Hinweise

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

bieten. Mittels der Ergebnisse der Arbeit kann es Lehrkräften besser gelingen, die Chancen und Grenzen der WSK zu erkennen.

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

1.2.2 Aufbau der Arbeit

Nachdem in Kapitel 1 die Problemstellung der Arbeit aufgezeigt wurde, befasst sich Kapitel 2 mit dem Untersuchungsgegenstand des Konflikts. Es erfolgt die Darlegung der Entwicklung des Begriffs bei verschiedenen Autoren. Dies ist erforderlich, um das Phänomen des Konflikts besser zu verstehen und in seiner Komplexität zu umreißen. Hierbei erfolgt zunächst eine Näherung an den Begriff des Konfliktes (2.1), woraufhin das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis und die Definition vorgestellt werden. Anschließend wird auf die Interdependenz zwischen Konflikt und Kommunikation eingegangen (2.2). Hierbei wird Kommunikation aus einer nachrichtentechnischen Sicht (Shannon/Weaver), aus einer psychologischen Perspektive (Watzlawick) sowie aus einer soziologischen Sichtweise betrachtet und es werden wichtige Aspekte zur Kommunikation im Klassenzimmer erläutert. Die ausgewählten Theorien und Modelle kommen abschließend wieder bei der Interpretation der Ergebnisse im empirischen Teil zum Einsatz. Im Weiteren werden die Funktionen von Konflikten näher beleuchtet (2.3), wobei deren Rolle im gesellschaftlichen Diskurs, in Lernprozessen und auf Beziehungsebene thematisiert wird. Hierdurch soll der vollen Funktion von Konflikten Rechnung getragen und einer einseitigen Sichtweise auf Konflikte als negatives Phänomen vorgebeugt werden. Gegenstand von Kapitel 2.4 sind Konflikte im Schulunterricht. An dieser Stelle wird zunächst der Unterschied zu Unterrichtsstörungen herausgearbeitet und dann auf Gründe für Unterrichtsstörungen und Konflikte sowie auf ausgewählte Ansätze des Classroom-Managements zu deren Vermeidung eingegangen. Kapitel 3 befasst sich mit dem Modell der WSK. In Kapitel 3.1 wird das Modell nach Marshall Rosenberg in seinen einzelnen

Schritten und Komponenten näher vorgestellt. Hierbei wird auf die dem Modell zugrundeliegende Haltung eingegangen, die Rolle der Empathie bei Rosenberg vorgestellt sowie die einzelnen Schritte Wahrnehmung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte spezifischer beleuchtet. Für ein besseres Verständnis des Modells im Schulkontext werden, wann immer möglich, Beispiele aus dem schulischen Bereich angeführt. Das Kapitel schließt mit der besonderen Behandlung der WSK im Schulkontext. Am Ende der Beschreibung der WSK erfolgt eine Zusammenfassung (3.1.5), welche die wesentlichen Aspekte nochmals darstellt. Nachdem die WSK in ihrer Modellierung nach Rosenberg dargelegt wurde, erfolgt anschließend eine Rahmung und theoretische Fundierung der Grundelemente (3.2). Bei dieser Darstellung wird versucht, jeweils wichtige Traditionen aufzuzeigen und ggfs. Kontroversen abzubilden. Zudem wird herausgearbeitet, was bereits zum Untersuchungsgegenstand bekannt ist und welche Fachbegriffe vorliegen bzw. wie diese definiert sind (Flick 2009, S. 74). Hierbei wird die Methode zunächst in die ihr zugrundeliegende psychologische Richtung der *Humanistischen Psychologie* eingeordnet, woraufhin wiederum das Element der Empathie sowie die vier Schritte aus wissenschaftlicher Perspektive näher untersucht werden. Bei der Auswahl der Darstellung der zugrundeliegenden Theorien wurde auf deren Potential zur Erklärung für die später dargelegten empirischen Ergebnisse geachtet. Weiterhin wurde oftmals eine Beleuchtung aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unternommen und besonders auf eine Betrachtung der Erkenntnisse des jeweiligen Schrittes aus pädagogischer bzw. schulischer Sichtweise geachtet. Anschließend wird als Synoptik (3.3) ein integriertes Perspektivmodell der WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten vorgestellt. Die Synoptik stellt vertiefend zu Rosenbergs Verständnis sowohl den kommunikativen Rahmen als auch die wichtigsten Merkmale sowie Prozesse von Konflikten dar, welche mit dem Ansatz der WSK behandelt bzw. präventiv bearbeitet werden. Gegenstand von Kapitel 4 sind die empirischen Befunde der der Arbeit zugrundeliegenden qualitativen Untersuchung. Hierbei wird zunächst das Untersuchungsdesign dargelegt (4.1), wobei auf die forschungsleitenden Fragen, das Erhebungsinstrument und die Datenaufbereitung, die Stichprobe sowie das forschungsmethodische Vorgehen der Untersuchung eingegangen wird. Dies wird unternommen, um dem Leser ein Verständnis für die Datengenerierung, -analyse und -interpretation zu vermitteln, so dass eine Einordnung der folgenden Ergebnisinterpretationen ermöglicht wird. Daraufhin werden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung dargelegt (4.2). Hierbei werden zu jeder einzelnen untersuchten Komponente (Empathie, Wahrnehmung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte) zunächst die berichteten Effekte und Herausforderungen vorgestellt. Dabei erfolgt

diese Vorstellung einerseits als quantifizierende Übersicht und andererseits anhand von einzelnen Zitaten. Hierdurch kann der Leser sich schnell einen Gesamtüberblick zur jeweiligen Komponente verschaffen und ein Verständnis für die Inhalte der zu den Wirkungen bzw. Herausforderungen gebildeten Kategorien erlangen. Weiterhin erfolgt abschließend zu jeder Komponente eine Diskussion der Ergebnisse, wobei diese an die im theoretischen Teil dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse rückgebunden werden. Hierdurch lassen sich die Erkenntnisse besser nachvollziehen und es können erste Hypothesen zu den einzelnen Komponenten erarbeitet werden. Am Ende des Kapitels werden Argumente der Befragten, die gegen einen WSK-Einsatz an Schulen sprechen, vorgestellt. Die Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung im Kapitel 5. In dieser Schlussbetrachtung werden zunächst die Limitationen der Arbeit dargelegt (5.1) und daraufhin eine Zusammenfassung und die Darstellung der Konsequenzen (5.2) geleistet. Dabei werden nochmals die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse vorgestellt (5.2.1). Abschließend erfolgt ein Fazit und Ausblick (5.2.2), was für den Leser ein Resümee darstellt und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten zum Thema aufzeigt. Das folgende Struktogramm stellt den Aufbau und Verlauf der Arbeit nochmals grafisch dar.

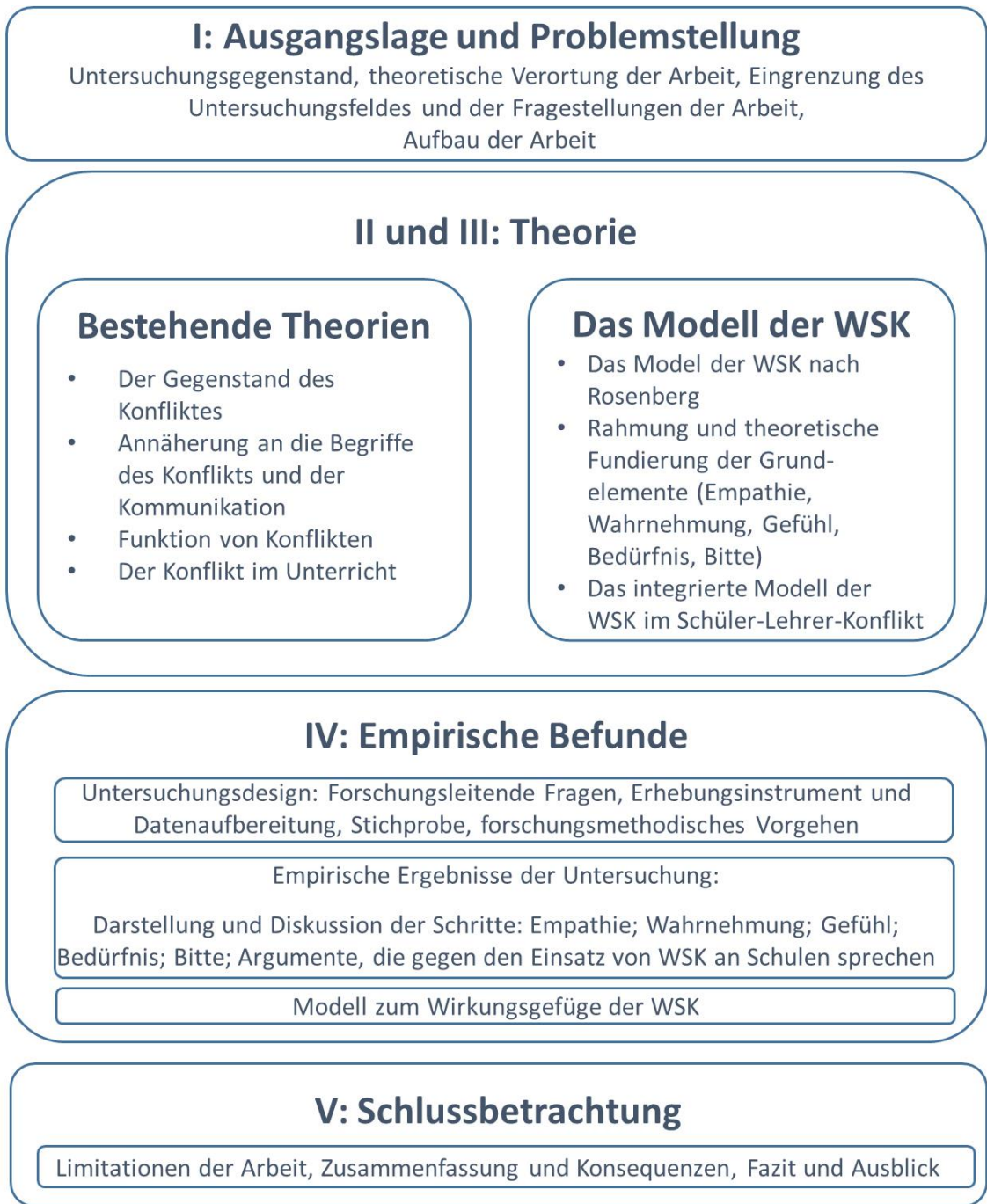


Abbildung 1: Struktogramm zum Aufbau der Arbeit

2. Der Gegenstand des Konfliktes im Unterricht

2.1 Annäherung an den Begriff des Konfliktes

In der vorliegenden Arbeit werden insbesondere Konflikte zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht untersucht. Um diesen Untersuchungsgegenstand ausreichend erfassen zu können, ist zunächst eine Näherung an den Begriff notwendig. Beim Konflikt handelt es sich um einen vielgestaltigen Begriff, sodass eine Auseinandersetzung mit seinen verschiedenen Facetten erforderlich ist. Vor einer Beschäftigung mit verschiedenen Konfliktarten, -funktionen, -situationen sowie -folgen werden einige grundlegende Überlegungen zum Phänomen des Konfliktes angestellt.

Konflikte prägen die Geschichte ambivalent, indem sie situationsspezifisch sowohl zur Weiterentwicklung als auch zur Existenzgefährdung bzw. zum Untergang von Individuen, Institutionen und Gesellschaften beitragen können. Etymologisch geht das Wort Konflikt auf den lateinischen Begriff „confligere“ zurück, der mit „*zusammenschlagen, zusammenstoßen, in Kampf geraten und metaphorisch streiten*“ (Stowasser et al. 1994, S. 110) übersetzt werden kann. Eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen ist bereits in der Antike anzusetzen und viele bekannte Persönlichkeiten wie beispielsweise „[...] *HERAKLIT, IBN KALDUN, JEAN BODIN, MACHIAVELLI, HOBBS, HUME, LOCKE, KANT, J. ST. MILL, HEGEL und DARWIN* [...]“ (Krysmanski 1971, S. 7–8) setzten sich mit dem Phänomen auseinander. Glasl zeigt auf, dass verschiedene wissenschaftliche Disziplinen (u.a. Psychologie, Psychoanalyse, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Rechtswissenschaften, Politikwissenschaften, Pädagogik) sich mit dem Konflikt unter ihrer jeweils eigenen Perspektive beschäftigen, verknüpft mit den individuellen Forschungsinteressen und -methoden. Einzelne Definitionen unterscheiden sich dabei in der jeweiligen Weite und Schärfe (Glasl 2013, S. 15).⁹ Folgt man Bonacker, so ist der „Konflikt“ einer der wichtigsten Begriffe der Sozialwissenschaften (Bonacker 2002, S. 11). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass keine einheitliche, allgemeingültige Definition vorliegt, da, je nach Betrachtungsweise, unterschiedlichste Begriffsfestsetzungen mit verschiedenen Schwerpunkten existieren (Neubauer 2008, S. 3). Im Folgenden wird eine Konfliktdefinition für menschliche Interaktionen bzw. soziale Konflikte gesucht, welche für die Schüler-Lehrer-Konflikte nutzbar sein soll. Nach Glasl stellt ein zu weit definierter

⁹ Das zitierte Werk von Glasl kann formal der Ratgeberliteratur zugeordnet werden. Gleichwohl fehlen vom Autor wissenschaftliche Veröffentlichungen zu diesem Themenausschnitt und die zitierte Publikation arbeitet den Wissensstand zum Konflikt unter Angaben von Quellen sehr akribisch auf, sodass eine Zitation an dieser Stelle gewinnbringend erscheint.

Begriff des Konfliktes einen „Containerbegriff“ dar, der für beliebige Interpretationen Raum lässt und so mehr zu Unklarheit, Vernebelung und Polarisierung beiträgt, weshalb Glasl sich einer exakteren Begriffsdefinition annähert (2013, 14 ff.). Die folgende Annäherung wird unter der besonderen Berücksichtigung der Spezifika eines Schüler-Lehrer-Konfliktes genutzt, um verschiedene Entwicklungsschritte und auch Differenzierungen nachzuzeichnen. Nach Berlew lautet eine sehr weitgefasste Definition: *„Ein Konflikt ist gegeben, wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat“* (1977, S. 19). Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit, dass wir mit unseren Mitmenschen eine Uneinigkeit haben, ist diese Definition jedoch zu weit gefasst, da wir nach Glasl danach mit allen Kommunikationspartnern im Konflikt leben würden (2013, S. 15). Übertragen auf das Schulsystem wäre eine Uneinigkeit über die Gestaltung einer Unterrichtsstunde bzw. der Aufgabensammenstellung einer Leistungskontrolle vermutlich zwischen jedem einzelnen Schüler und der beteiligten Lehrkraft vorhanden.

Weitere Konfliktbegriffe betonen objektive oder subjektive Gegensätzlichkeiten zwischen Handlungstendenzen (Dahrendorf 1961) oder unvereinbare Handlungstendenzen (Rosenstiel 1980, S. 165). Glasl merkt hierzu passend an, dass diese Definitionen sehr weit gefasst sind und insbesondere der Aspekt fehlt, dass eine Partei diese Gegensätze bzw. Handlungstendenzen als störend oder blockierend erlebt (Glasl 2013, S. 15). Übertragen auf eine Klassenzimmersituation stellt beispielsweise eine Handlungstendenz eines Schülers, welcher mit Freunden auf Facebook chattet, sicherlich einen Gegensatz zur Intention des Lehrers dar, Inhalte zu vermitteln. Gleichzeitig entsteht daraus kein Konflikt, wenn der Lehrer die Handlung des Schülers in diesem Moment nicht als störend empfindet. Das angeführte Beispiel zeigt, dass eine akkuratere Beschreibung von Konflikten notwendig ist. Glasl beschreibt, dass einige anglo-amerikanische Autoren (Schwarz 1977, S. 121; Werbik 1976, 1976, 1976; Billmann 1978) in Konfliktdefinitionen Gegensätze auf Ziel- und Interessensebene der Akteure hervorheben (2013, S. 15). Kriesberg definiert den Konflikt insbesondere bezüglich der Zielebene der Akteure und weist darauf hin, dass die Grundlage eines sozialer Konflikts ist, dass zwei oder mehr Sprecher glauben, unvereinbare Ziele zu verfolgen (Kriesberg 1973, S. 17). Gleichzeitig fehlt hier die Berücksichtigung des Aspektes, dass die Zielerreichung einer Seite die Zielerreichung der anderen nicht ausschließen muss. Zudem fehlt eine Angabe darüber, ob die Wahrnehmung einer blockierten Zielerreichung eine subjektive Wahrnehmung oder ein objektiver Maßstab ist.

Ein weiterer Kritikpunkt ist ein fehlender Handlungsbezug (Glasl 2013, S. 15). Dieser gegenseitig abhängige Handlungsbezug sowie eine Abhängigkeit von gegenseitigen Ressourcen bzw. Aktivitäten fließen beispielsweise in die Definition nach Brown (1983) ein (Glasl 2013, S. 15). Übertragen auf eine Schulsituation stört die Handlung des lauten Schwätzens zweier Schüler über ein Fußballspiel vom Vortag das Interesse der Lehrkraft, der Klasse den Dreisatz zu erklären, wobei die beiden Handlungen gegenseitig voneinander abhängig sind. Gleichzeitig greift der Aspekt der gegenseitigen Abhängigkeit von Ressourcen bei ideellen Konflikten – z.B. in Form von Glaubensgrundsätzen – zu kurz (Glasl 2013, S. 15). Übertragen auf die Schulsituation ist ein Streit um das Tragen eines Kopftuches nicht nur eine Frage von Ressourcenabhängigkeit (z.B. in Form von Definitionsmacht), sondern ein solcher Konflikt wird auf der ideologischen Ebene geführt. Hier sind ideologische Vorstellungen und Gefühle beteiligt, die in Konflikten ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen und in einer Definition Berücksichtigung finden müssen, was die folgende Definition aufgreift. Eine Erweiterung bzw. Konkretisierung der Konfliktperspektive über die Zielebene bzw. die Ebene der Uneinigkeit hinaus findet sich bei Thomas (1976, S. 891):

„Dyadic conflict will be considered to be a process which includes the perception, emotion, behaviors, and outcomes of the two parties [...]. Conflict is the process which begins when one party perceives that the other has frustrated, or is about to frustrate, some concern of his.” (Thomas 1976, S. 891)

Thomas bezieht sich dabei auf eine Dyade, welche bei einer Schüler-Lehrer-Interaktion den Regelfall darstellt. Folgt man Glasl, besteht der Fortschritt dieser Definition darin, dass über gegensätzliche Interessen hinaus Perzeptionen, Emotionen und Verhalten berücksichtigt werden und auch die Erkenntnis, dass bereits die einseitige Aktion bzw. Sicht der Dinge eines Aktors einen Konflikt verursachen kann (Glasl 2013, S. 16). In der vorliegenden Arbeit wird folgende Konfliktdefinition nach Glasl genutzt:

*„**Sozialer Konflikt ist eine Interaktion** zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgte.“* (Glasl 2013, S. 17 [Layoutveränderung durch Verfasser])

Die zitierte Definition stellt nach Glasl eine Synthese verschiedener Konfliktdefinitionen dar (2013, S. 17). Entscheidendes Merkmal für die Konfliktenstehung ist eine Interaktion, also ein realisiertes aufeinander bezogenes Kommunizieren oder Handeln, was sich dem Wort „erfolgte“ entnehmen lässt (Glasl 2013, S. 17). Das Vorliegen einer intrapersonalen Differenz oder Unterscheidung reicht für die Existenz eines Konfliktes nicht aus.

Der Grund für die Entscheidung zur Nutzung dieser Definition in der vorliegenden Arbeit liegt demnach darin, dass diese für die Analyse und Beschreibung von Schüler-Lehrer-Konflikten an Schärfe und Präzision gut geeignet erscheint, da ihre beschriebenen Merkmale bei Konflikten im Unterricht vorkommen. Zudem sind auch wichtige Elemente der WSK, wie aufeinander bezogenes Kommunizieren, die Berücksichtigung beider Seiten der Kommunikationspartner, eine auf beiden Seiten vorliegende subjektive Wahrnehmung, eine beobachtbare Handlung als Konfliktauslöser sowie eine Berücksichtigung der Gefühlsebene in der Definition enthalten¹⁰ und Glasl betont auch deren Bedeutung (2013, S. 17). Interessant im Zusammenhang mit dem Verhalten in Konflikten ist der Ansatz von Nolting, der zwischen dem Konflikt und dem Konfliktverhalten der beteiligten Akteure unterscheidet: Das bedeutet, dass unterschiedliche Akteure in sozialen Interaktionen verschiedenartig auf einen vorliegenden Konflikt reagieren können (2002, S. 12).¹¹ Reduziert auf einen sehr einfachen Zusammenhang wäre die Entscheidung für Angriff oder Verteidigung bzw. Rückzug zu treffen.

Weiterhin ist im Zusammenhang mit Konflikten der in der Ratgeberliteratur thematisierte Aspekt zu beachten, dass jeder Konflikt einzigartig ist (Becker 2006b, S. 23). So passiert jeder Konflikt zu einer einzigartigen Zeit und vor einem verschiedenartigen Konflikthintergrund. Zudem sind alle beteiligten Akteure ebenfalls in ihrer Entwicklung in einer spezifischen, so nicht wiederkehrenden Situation. Obwohl sich also Konflikte in ihren Ursachen, ihrer Dauer, der Zusammensetzung der Beteiligten ähneln können, ist ein gerade stattfindender Konflikt per se stets einzigartig. Genau diese Tatsache macht Konflikte möglicherweise auch schwer lösbar, da es zunächst aufgrund ihrer Einzigartigkeit keine „formelartigen“ Lösungsansätze gibt, die für den jeweiligen Konflikt passen, ohne dass solche Konfliktbearbeitungsmethoden die jeweilige Spezifität des Konfliktes berücksichtigen bzw. darauf angepasst werden müssen. Nachdem eine nutzbare Konfliktdefinition sowie die Erklärung ihrer wesentlichen Aspekte hergeleitet wurden, die sich auf Kommunikation als Grundlage bezieht, wird im Folgenden der Aspekt der Kommunikation näher beleuchtet. Konflikte werden mittels Kommunikation ausgetragen bzw. gelöst, so dass der Zusammenhang näher betrachtet wird.

¹⁰ Auf die einzelnen Aspekte wird insbesondere im Kapitel 3 näher eingegangen.

¹¹ Die zitierten Publikationen von Nolting basieren teilweise nicht auf empirischen Studien, sodass die Erkenntnisse kritisch betrachtet werden müssen. Gleichwohl liegt in der Heuristik und Herausarbeitung der Begrifflichkeiten zum Thema Unterrichtskonflikte und -störungen eine Stärke, weshalb der Autor an verschiedenen Stellen zitiert wird.

2.2 Zur Interdependenz von Konflikt und Kommunikation

Konflikte sind Teil menschlicher Interaktionen und Bestandteil von Kommunikationen.¹² Bevor in dieser Arbeit im Folgenden auf Differenzierungen von Konfliktarten sowie ihre Funktionen und Besonderheiten im System Schule weiter eingegangen wird, soll zunächst die Verbindung mit der Kommunikation näher beleuchtet werden. Hierbei wird sich dem Begriff der Kommunikation aus verschiedenen Sichtweisen genähert. Zunächst wird ein informationstheoretisches Verständnis von Shannon und Weaver (1976) genutzt, um eine Grundstruktur, insbesondere Syntaktik, von Kommunikation darzustellen. Weiterhin wird die psychologische Sichtweise der Forschergruppe um Watzlawick genutzt, um grundlegende metakommunikative Axiome der menschlichen Kommunikation aufzuzeigen (2011). Die hier vorgefundenen Axiome bieten eine seit Jahren anerkannte „[...] *Einführung in die Pragmatik der menschlichen Kommunikation*“ (Watzlawick et al. 2011, S. 14). Während der Kommunikationsprozess bei Shannon/Weaver, je nach Lesart, noch ohne Rückkopplungsprozess dargestellt wird (Wuttke 2005, S. 91), ist eben diese Wechselwirkung ein wesentlicher Aspekt in der psychologischen bzw. psychopathologischen Modellierung von Kommunikation bei Watzlawicks Forschergruppe (2011, S. 14, S. 37). Hier wird Kommunikation als Medium der Manifestation menschlichen Verhaltens verstanden. Zudem legt die Forschergruppe einen Schwerpunkt auf den Aspekt der Semantik, also auf eine Bedeutungszuschreibung (Watzlawick et al. 2011, S. 24–25). Weiterhin wird die soziologische Perspektive der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1982, 1989) herangezogen, um Kommunikation im Kontext sozialen Handelns näher darzustellen. Zuletzt wird auf Kommunikation im System Schule und deren besondere Rahmenbedingungen eingegangen.

¹² Interaktion und Kommunikation werden in vielen Publikationen, die sich explizit damit befassen (u.a. Forgas 1999; Grimmer 2014), synonym verwendet und die Veröffentlichungen bleiben eine trennscharfe Definition schuldig. Forgas nennt Personenwahrnehmung, Eindrucksbildung sowie Attribution Bedingungen von Interaktion und schreibt, dass die Interaktion selbst größtenteils im Austausch von Botschaften, also Kommunikation, besteht (Forgas 1999, S. 106). In der vorliegenden Arbeit wird Interaktion als Austauschprozess zwischen Individuen verstanden, der auf der Grundlage von Kommunikationen geschieht.

2.2.1 Kommunikation, eine informationstheoretische Näherung

Die wohl bekannteste Näherung aus informationstheoretischer Sicht ist der Ansatz von Shannon und Weaver, die ihre Publikation „the mathematical theory of communication“ ursprünglich 1949 veröffentlichten (1949).¹³ In dieser informationstheoretischen Näherung befassen sich die Autoren Shannon und Weaver mit dem Gebiet der sprachlichen Kommunikation (1976, S. 12). Eine wesentliche Aussage treffen die Autoren in der Bestimmung von drei Ebenen von Kommunikationsproblemen. Hier formulieren sie zunächst ein technisches Problem, welches die Genauigkeit der Information – bei Shannon/Weaver Zeichenfolge – vom Sender zum Empfänger betrifft. Weiterhin formulieren sie ein semantisches Problem (12), das in der Übereinstimmung oder ausreichenden Näherung einer Interpretation einer Nachricht beim Empfänger liegt (13). Zuletzt formulieren sie noch ein Effektivitätsproblem (13), welches sich auf den Erfolg der Nachricht bezieht, „[...] mit dem die Nachricht, die dem Empfänger übermittelt wurde, zu einem vom Sender beabsichtigten Verhalten führt“ (13). Die Autoren weisen darauf hin, dass die einzelnen Probleme sich gegenseitig überschneiden, insbesondere das Effektivitätsproblem mit dem Semantischen (14). Grundlegend ist dem Modell also eine Nachrichtenübertragung von einem Sender zu einem Empfänger. Hierbei kann es zu Störungen in Form von Veränderungen beim Übertragungsprozess kommen. Für die vorliegende Arbeit formulieren Shannon und Weaver besonders folgende bedeutsame Fragen: „Was sind allgemeine Merkmale von Störungen?“, „Wie kann man die unerwünschten Effekte der Störungen auf ein Minimum reduzieren?“ (17). Weiterhin ist der Aspekt der Kapazität bei Shannon/Weaver relevant und hat seine Bedeutung darin, dass diese die Fähigkeit beschreibt, „[...] zu übertragen, was eine Quelle an Information erzeugt“ (26). Die Autoren stellen auch fest, dass bei einer Übertragung einer Nachricht diese stets vom Sender kodiert wird (28) und später vom Empfänger dekodiert (37). Bei der Übertragung einer Information liegt selten eine komplette Übereinstimmung und auch nicht unbedingt eine treffende Interpretation der Bedeutung durch den Empfänger vor (13). Zudem nehmen Shannon und Weaver bei der Nachrichtenübertragung den Aspekt der Störung mit auf (28,29). Interessant an einer Störung ist, dass das ursprüngliche Signal im Falle der Störung auch ein Mehr an Informationen beinhalten kann, aus welchen der Empfänger aus-

¹³ Das ursprünglich für die technische Übertragung von Information entwickelte Modell erlangte durch seine Erklärungskraft und Übertragbarkeit auch in den Sozialwissenschaften große Bedeutung und ist zur Definition des Informationsprozesses nützlich (Berndsen 1991, S. 5).

wählen kann (29), wobei dieses nicht mehr der ursprünglich gesandten Information entspricht (20). Die folgende Abbildung stellt das von Shannon und Weaver entworfene Modell etwas vereinfacht dar, wobei der Aspekt der Nachrichtenquelle und der Störquelle weggelassen wurde (16):

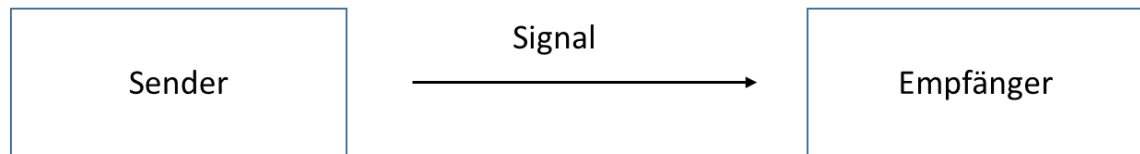


Abbildung 2: Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver

Wittmann weist darauf hin, dass Sprache als Kategorie im Modell von Shannon und Weaver noch nicht explizit vorhanden ist (Wittmann 2001, S. 56). Weiterhin fehlt je nach Verständnis des Lesers ein Rückkopplungsaspekt (Wuttke 2005, S. 91), wobei gerade dieser aus der Kybernetik übertragene Aspekt eine entscheidende Erweiterung des kommunikationswissenschaftlichen Verständnisses darstellt (Schorsch 1987, S. 133).

Nachdem nach Shannon Weaver die grundlegende Struktur von Kommunikation insbesondere mittels seiner zentralen Kategorien Sender, Empfänger und Informationsübertragung (Wittmann 2001, S. 56) dargelegt wurde, erfolgt mit der Näherung an Kommunikation aus Perspektive der Forschergruppe um Watzlawick ein zweiter Zugang aus psychologischer Perspektive.

2.2.2 Kommunikation, eine psychologische Näherung

Das folgende Modell der Kommunikation von Paul Watzlawick gründet sich auf fünf Axiome, die in Form von A-Priori-Formulierungen in erster Linie einen heuristischen Wert haben und schwer eines Beweises zugänglich sind (Röhner und Schütz 2012, S. 25). Im Gegensatz zum eher statischen Sender-Empfänger Modell beruht das folgende Modell mehr auf Dynamik und Interaktivität (Röhner und Schütz 2012, S. 25). Watzlawick et al. bezeichnen eine einzige Mitteilung als Kommunikation bzw. einen wechselseitigen Austausch von Mitteilungen als Interaktion (2011, S. 58). Bei dem Austausch werden explizit non- und paraverbale Informationen eingeschlossen, was als „[...] Verhalten jeder Art“ bezeichnet wird (58). An diese grundlegende Definition schließt die Forschergruppe ihr erstes metakommunikatives Axiom an: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (60). Hierbei betonen die Autoren, dass ein unbewusstes Verhalten ebenfalls einen Mitteilungscharakter hat. Inhalt jeder Mitteilung ist eine Information, wobei die Tatsache, ob diese falsch/wahr, gültig/ungültig oder unentscheidbar ist, zunächst keine Rolle spielt

(61).¹⁴ Weiterhin beinhaltet diese Mitteilung auch, wie der Sender diese Information vom Empfänger verstanden haben will und drückt somit aus, wie der Sender seine Beziehung zum Empfänger sieht (61). Hieraus leitet sich das zweite Axiom ab: *„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“* (64). Hierbei werden also durch den Inhaltsaspekt Daten übermittelt und durch den Beziehungsaspekt wird signalisiert, wie diese Daten aufzufassen sind, was als Metakommunikation (Kommunizieren über Kommunikation) zu verstehen ist. Als drittes Axiom wird formuliert: *„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“* (69, 70). Das bedeutet, dass der vorangegangene Austausch von Informationen den späteren Austausch bedingt, wobei – beispielsweise in einem Konflikt – daraus Probleme entstehen können, dass die Kommunikanten sich gegenseitig den Start solcher Interaktionen zuschreiben (70). Eine weitere wichtige Unterscheidung, welche sich wiederum in einem Axiom niederschlägt, ist die Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Kommunikation (70-78). Hierzu formulieren sie das vierte metakommunikative Axiom:

„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderlichen logischen Syntax.“ (78)

Die Forscher weisen darauf hin, dass sich analoge und digitale Information in jeder Mitteilung gegenseitig ergänzen. Hier schreiben sie weiter, dass der Inhaltsaspekt digital übermittelt wird und der Beziehungsaspekt vorwiegend analog (74). Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der der Schismogenese (78), worunter die Forschergruppe einen Differenzierungsprozess der Normen individuellen Verhaltens versteht, welcher durch die Wechselbeziehungen zwischen Individuen ausgelöst wird. Den Begriff leiten die Forscher von Bateson (1958) ab. Er mündet in den Begriffen der komplementären und symmetrischen Interaktion.¹⁵ Symmetrische Beziehungen zeichnen sich nach Watzlawick et al. durch Gleichheit aus, komplementäre Beziehungen durch verschiedene Positionen (80). Eine solche Beziehung ist dabei nicht als stark oder schwach zu bewerten, sondern beruht auf gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten; die Forschergruppe weist hier

¹⁴ Zu den Axiomen lässt sich, je nach Lesart, kritisch anmerken, dass keine Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten von den Autoren unternommen wird und jedem Verhalten ausnahmslos Mitteilungscharakter zugeschrieben wird (Ramsenthaler 1982, S. 82). Dieser Aspekt lässt sich durchaus kritisch betrachten, wobei dies nicht weiter Gegenstand dieser Arbeit sein wird.

¹⁵ Andere Autoren nutzen statt des Begriffes der Komplementarität das Wort Asymmetrie synonym für die Beschreibung einer Kommunikation zwischen zwei mit unterschiedlicher Macht ausgestatteter Kommunikanten.

explizit auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis hin (80). In einem solchen Fall kann eine komplementäre Beziehung das Verhalten des anderen voraussetzen bzw. bedingen. Hieraus postuliert die Forschergruppe das fünfte Axiom: „*Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht*“ (81). Im Gegensatz zu Shannon und Weaver betont die Forschergruppe um Watzlawick den Prozess der Rückkopplung. Hierunter versteht sie das gegenseitige Bedingen von Verhalten in menschlichen Systemen (36, 37).

2.2.3 Kommunikation, eine soziologische Näherung

Wie bereits dargestellt, soll die Näherung an den Begriff der Kommunikation im Rahmen dieser Arbeit auch aus der soziologischen Perspektive erfolgen, da hier auch wesentliche Aspekte wie Macht sowie die Rolle und Beschaffenheit sozialer Beziehungen berücksichtigt werden, welche in der Theorie Rosenbergs wichtige Aspekte sind. Die Soziologie interessiert sich in erster Linie für die strukturellen Bedingungen der Kommunikation selbst bzw. für die Frage: „*Wie ist überhaupt Kommunikation möglich?*“ (Schützeichel 2008, S. 15). In der Soziologie gibt es mannigfaltige Ansätze zur konzeptionellen Modellierung von Kommunikation. Insofern war es notwendig, eine im Sinne der Arbeit geeignete Auswahl zu treffen. Aufgrund der Breite der wissenschaftlichen Untersuchungen zum Phänomen Kommunikation wurden Kommunikationstheorien wie der symbolische Interaktionismus, das Habituskonzept zur Kommunikation von Bourdieu bzw. eine systemtheoretische Näherung nach Luhmann oder Parsons ausgeblendet. Die Einbeziehung aller Theorien hätte den Umfang der Arbeit überschritten. Eine Auswahl der Theorie des kommunikativen Handelns, des Hauptwerkes von Jürgen Habermas (Krallmann und Ziemann 2006, S. 281), bot sich an. Habermas selbst bezeichnet seine Theorie als kritische Gesellschaftstheorie (1982, S. 7) und deren Umgang mit Machtstrukturen in herrschaftsfreien Diskursen ermöglicht eine Explikation von Funktionsweisen der Wertschätzenden Kommunikation, da sich die Argumentation von Rosenberg in der Theorie von Habermas gut wiederfindet.¹⁶ Die erläuterten Aspekte zur Theorie von Habermas werden später erneut aufgegriffen und dienen zur Einordnung der Gedanken Rosenbergs zum Aspekt der Anwendung von Macht. Habermas weist, indem er auf Kanngieser (1976, S. 273) Bezug

¹⁶ Die „Theorie des kommunikativen Handelns“ stellt eine Verbindung von Philosophie, soziologischer Handlungs- und Gesellschaftstheorien sowie Sprechtheorien dar (Krallmann und Ziemann 2006, S. 281), wobei Habermas an dieser Stelle insbesondere der Disziplin der Soziologie zugeschrieben wird.

nimmt (1982, S. 370), darauf hin, dass die Notwendigkeit eines koordinierten Handelns in einer Gesellschaft einen Kommunikationsbedarf produziert, der erfüllt werden muss, wenn Handlungen zum Zweck von Bedürfnisbefriedigung koordiniert werden sollen (370). Weiter verweist Habermas darauf, dass ein Untersuchungsgegenstand von soziologischen Theorien die Klärung des Begriffs „soziales Handeln“ ist (1989, S. 571). Hier betont Habermas, dass die Handlung von „Alter“ an „Ego“ anschließbar sein muss. Gegenstand der soziologischen Betrachtung von sozialen Handlungen sind die formalen Merkmale sowie Mechanismen der Handlungskoordination, „[...] *die eine regelhafte und stabile Vernetzung von Interaktionen ermöglichen*“ (571). Es wird aus der Perspektive der Soziologie versucht, eine intersubjektiv geteilte Ordnung zu erklären (572). Intersubjektivität meint in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit zur Koordination von Handlungen (Schützeichel 2008, S. 204). Das Ausführen einer Handlung ist nach Habermas die Realisierung eines Handlungsplanes (573). Dieser Handlungsplan ist ein Ausschnitt aus der vom Akteur gedeuteten Umwelt, der sich auf Situationsdeutung stützt, was das folgende Zitat verdeutlicht: „*Dieser Ausschnitt konstituiert sich im Lichte von Handlungsmöglichkeiten, die der Akteur für die Ausführung seines Handlungsplanes als relevant wahrnimmt*“ (573). Die Situationen, in welchen sich Handeln abspielt, sind somit immer nur Ausschnitte aus der Lebenswelt der Interaktionsteilnehmer (Habermas 1982, S. 376). Weiterhin kann eine soziologische Handlungstheorie nutzbringend sein, wenn diese aufzeigt, „[...] *wie kommunikative Akte, d.h. Sprechhandlungen oder äquivalente nicht-verbale Äußerungen, die Funktion der Handlungskoordination übernehmen und ihren Beitrag zum Aufbau von Interaktionen leisten*“ (Habermas 1982, S. 376). Basierend auf den Kriterien Handlungsorientierung (erfolgsorientiert/verständigungsorientiert) und Handlungssituation (nicht-sozial/sozial) entwickelt Habermas verschiedene Handlungstypen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind dabei insbesondere die sozial geprägten Handlungssituationen relevant, da, wie bereits dargestellt, an einem sozialen Konflikt mindestens zwei Akteure beteiligt sind. Als erfolgsorientiert-soziales Handeln bezeichnet Habermas strategisches Handeln, während bei verständigungsorientiert-sozialem Handeln ein kommunikatives Handeln vorliegt (1982, S. 384). Bezüglich der Kategorie Verständigungsorientierung ist der Begriff des Verständnisses bei Habermas wesentlich. Dieser beruht nicht nur auf einer Übereinstimmung der Interaktionspartner – hier würde bereits ein rational motiviertes Zustimmung ausreichen, welches beispielsweise auch über Sanktionsmaßnahmen erreicht werden könnte – sondern fundiert darüber hinaus auf ge-

teilten Überzeugungen (Habermas 1982, S. 386–387). Zudem liegt kommunikatives Handeln nur für solche Sprechhandlungen vor, die kritisierbare Geltungsansprüche besitzen (410). Sprechhandlungen können im Zusammenhang mit kommunikativem Handeln immer unter drei Aspekten zurückgewiesen werden: dem Aspekt der normativen Richtigkeit (normativer Kontext), dem der Wahrheit (objektiv)¹⁷ und dem der Wahrhaftigkeit (orientiert an subjektiven Erlebnissen) (412). Ein weiterer Aspekt ist der des Einverständnisses, welches wiederum auf drei Ebenen erzielt wird. Über eine intersubjektive Anerkennung hinaus wählt der Sprecher eine verständliche sprachliche Ausdrucksweise, um sich selbst verständlich zu machen. Dabei vollzieht er eine in einem normativen Kontext richtige Sprechhandlung, die die Grundlage für eine als legitim anerkannte interpersonale Beziehung zwischen ihm und dem Kommunikationspartner darstellt; macht eine wahre Aussage, sodass der Kommunikationspartner diese teilt; äußert Meinungen, Absichten, Gefühle und Wünsche, sodass dem Gesagten Glauben geschenkt wird (413). Über ein gemeinsames Wissen und über Übereinstimmungen in Meinungen hinaus terminiert sich dieses in der intersubjektiven Anerkennung von kritisierbaren Geltungsansprüchen (574). Habermas betont, dass intersubjektiv geteilte Überzeugungen Interaktionsteilnehmer gegenseitig binden, weil an eine gemeinsam akzeptierte Grundlage appelliert werden kann. Demgegenüber besitzen bei einseitiger Einflussnahme Gründe keine privilegierte Rolle einer Appellationsinstanz und es ist bedeutungslos, ob bessere Argumente, Geld oder Macht einen Erfolg herbeiführen. Aus der Perspektive der Interaktionsteilnehmer schließen sich Einflussnahme und Einverständnis als Mechanismen der Handlungskoordination aus. Es ist nach Habermas nicht gleichzeitig möglich, mit einem Interaktionspartner Einverständnis zu erzielen und Einfluss auf ihn ausüben zu wollen. Habermas teilt Kommunikationen in sozialen Handlungen also nach kommunikativem Handeln und strategischem Handeln ein, wobei strategisches Handeln verdeckt sein kann (Täuschung unbewusst/Täuschung bewusst) oder offen (446). Kommunikatives Handeln ist auf wechselseitiges Einverständnis ausgelegt (Krallmann und Ziemann 2006, S. 295; Breidenstein et al. 2002), was sich im Modell der WSK ebenfalls im Streben nach einer Übereinstimmung in einer Konfliktlösung wiederfindet. Bedeutsam bei Habermas ist der Aspekt des Diskurses, das heißt, dass bei der Thematisierung unterschiedlicher Geltungsansprüche diese

¹⁷ Die Wahrheit der Aussage wird bestritten, weil einer Aussage ein perlokutionärer Effekt zugeschrieben wird. Der Sprecher meint also nicht was er sagt und möchte ein nicht in der Aussage enthaltenes Ziel erreichen (Habermas 1982, S. 412).

die Funktion übernehmen, dass unterschiedliche Meinungen begründet werden (Schützeichel 2008, S. 217). An dieser Stelle soll nur am Rande erwähnt werden, dass Habermas in fehlenden Diskursen die Unterordnung der Lebenswelt unter Militarisierung und Bürokratisierungsprozesse sieht (Schützeichel 2008, S. 234). Hierbei entziehen sich lebensweltliche Fragen einer diskursiven Erörterung und werden beispielsweise durch rechtliche Entscheidungen ersetzt. Für das Schulsystem nennt Habermas hierbei explizit die Ersetzung pädagogischer Fragen durch rechtliche Entscheidungen (Habermas 1987, S. 545; Schützeichel 2008, S. 234). Abschließend erfolgt hier der Hinweis auf das Verständnis von Jürgen Habermas zu seiner Theorie des kommunikativen Handelns: „*Die Theorie des kommunikativen Handelns ist keine Metatheorie, sondern Anfang einer Gesellschaftstheorie, die sich bemüht, ihre kritischen Maßstäbe auszuweisen*“ (1982, S. 7). Insofern eignet sich die Betrachtung von Kommunikation in der Theorie von Jürgen Habermas zur theoretischen Einordnung der Gedanken Rosenbergs, da auch das WSK-Modell einen normativen Anspruch einer Veränderung der Gesellschaft und ein Aufdecken von kritischen Elementen – insbesondere Machtstrukturen – innehat. Weiterhin vertritt Rosenberg ebenfalls die Grundannahme, dass Menschen grundsätzlich konsensorientiert kommunizieren (2007a, S. 21). Dieser Gedanke findet sich auch bei Glasl, der auf die Bedeutung von Macht und deren unausweichliche Existenz in Organisationen hinweist und betont, dass persuasive Kommunikation zugunsten von dialogischer und konsensorientierter Kommunikation abnehmen sollte, was eine bessere Nutzung der menschlichen Fähigkeiten sowie eine Steigerung der Lebens- und Arbeitsqualität der Menschen mit sich bringen würde (Glasl 2012, S. 169). Genau diesen Aspekt kann man der Theorie von Habermas und somit auch Rosenberg vorwerfen. So ist es durchaus möglich, dass eine Person den Dissens sucht, sodass Konsens und Dissens zunächst die gleichen Wahrscheinlichkeiten haben könnten. Weiterhin hängt die Frage, ob eine Person an einem Konsens oder Dissens interessiert ist, auch vom Thema und dem Kommunikationspartner ab (Berndsen 1991, S. 21; Luhmann 1987).

Nachdem vorangehend Kommunikation aus der Sichtweise verschiedener Disziplinen beleuchtet wurde, wird im Folgenden noch darauf eingegangen, welche Besonderheiten Kommunikation im Schulsystem aufweist. Diese Besonderheiten bieten den Rahmen für die untersuchten Schüler-Lehrer-Konflikte, sodass diese Eingrenzung des Situationsrahmens gewinnbringend erscheint.

2.2.4 Kommunikation im Schulsystem

Kommunikation findet im System Schule zwischen allen Stakeholdern und auf verschiedenen Ebenen statt. Schule ist dabei eine komplexe Institution, die sozialen Raum für Interaktionen bereithält, wobei diese in unterschiedlichen sozialen Veranstaltungen wie u.a. Pausenhof, Lehrerkonferenz, Treffen in der Aula, Schulball stattfinden kann (Pitsch und Ayaß 2008, S. 979). Darüber hinaus ist Kommunikation essentieller Bestandteil eines jeden Lehr- und Lernprozesses. Wuttke schreibt zur Bedeutung der Kommunikation: *„Kommunikation ist das Medium, in dem Informationen angeboten, empfangen und in Interaktionen ausgetauscht werden“* (Wuttke 2005, S. 17). Insofern findet sich Kommunikation auch als Qualifikationsanforderung für Absolventen der Lehramtsstudiengänge in den curricularen Standards der Lehrerbildung (Vogel 2013, S. 8). Weiterhin ist Kommunikation, als Teilkomponente der sozialen Kompetenz, notwendig, um am sozialen und beruflichen Leben teilzunehmen und wird von der KMK als Bildungsziel für verschiedene Schulformen und Unterrichtsfächer ausgewiesen (vgl. u.a. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, KMK 2014). Kommunikation kann also aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Als Mittel zur Erreichung von Lernzielen und als Lernziel selbst (Wuttke 2005, S. 18).

Sucht man eine Definition von Kommunikation, findet man bei Six, Gleich und Gimmler folgende:

„Menschliche Kommunikation ist ein Prozess zwischen zwei oder mehr Beteiligten (Einzelpersonen, Mitglieder sozialer Gemeinschaften oder Institutionen, jeweils als Sender bzw. Kommunikator und/oder Empfänger bzw. Rezipient), in dem die Akteure durch Zeichen und Symbole verschiedene Modalitäten direkt (von Angesicht zu Angesicht, „face-to-face“) oder indirekt über Medien miteinander in Beziehung treten.“ (2007, S. 21)

Bezogen auf die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern handelt es sich dabei um sprachliche Codes, welche in der Schule und im Unterricht benutzt werden, und die sich von anderen Registern unterscheiden (van Buer und Niederhaus 2010, S. 104). Das heißt, es verändert sich also oftmals die Schüler- und Lehrersprache im Vergleich zu Face-to-Face-Kommunikation mit Peer groups.¹⁸ In der vorliegenden Arbeit liegen überwiegend Schüler-Lehrer-Konflikten mit Face-to-Face-Kommunikationen vor. Diese sind durch *„[...] räumliche und zeitliche Gemeinsamkeit zweier oder mehrerer Menschen*

¹⁸ Die Aspekte der zielgruppenspezifischen Sprache und der Register bei Kommunikationen in Konflikten finden nochmals im Abschnitt 4.2.4 Beachtung.

[...]“ (Wittmann 2001, S. 56) gekennzeichnet¹⁹, in welchen sie sich in ihrer verbalen, nonverbalen und paraverbalen Entäußerung erleben und bei welchen die Kommunikanten auch das „Innenleben“ wechselseitig ergründen (Luckmann 1972, S. 222, S. 229; Wittmann 2001, S. 56). So werden Emotionen nach Argyle durch die Mimik als wichtigsten Kommunikationskanal kommuniziert (Argyle 2013, S. 155). Dieser Aspekt trägt insbesondere beim Phänomen der Empathie sowie auf der Gefühls- und Bedürfnisebene im Konzept der WSK Rechnung (vgl. Abschnitt 3). Interessant im Zusammenhang mit der Face-to-Face-Kommunikation im Klassenzimmer ist die Tatsache, dass sich die Beteiligten dort in der Regel nicht von Angesicht zu Angesicht gegenüber sitzen bzw. stehen. Daher ergeben sich in Interaktionen oftmals „side to side“- bzw. „face to back“-Kommunikationen (Hausendorf 2008, S. 932). Hausendorf weist darauf hin, dass Kommunikation im Unterricht eine „riskante“ Kommunikation ist, da es sich um eine regelmäßige und wiederkehrende Pflichtkommunikation handelt (Schulpflicht), die von Verhaltenserwartungen und institutionellen Regeln geprägt ist (Hausendorf 2008, 933,934). Weiterhin gibt es bei einer klassischen Ausrichtung des Klassenzimmers mit Tischen in mehreren Schülerreihen und einem diesen gegenüberstehenden Lehrerpult eine aufmerksamkeitssensible „öffentliche Zone“ mit Hauptaktoren (Hausendorf 2008, S. 939).²⁰ Der Lehrer agiert dabei als ein Vertreter der Institution Schule, steuert und lenkt die Kommunikation (Backes-Haase 1992, S. 4) und kann sich der Kommunikation ebenso wenig entziehen wie seine Schüler. Die Schüler werden mit dem erfolgreichen Weiterkommen innerhalb der Institution, Rückmeldungen der Lehrkraft und Qualifikationen gratifiziert (Hausendorf 2008, S. 941).

Ein weiteres Kennzeichen von Kommunikation im Klassenzimmer ist die Asymmetrie, welche sich bereits in der Sitzordnung andeutet (Hausendorf 2008, S. 953). Kommunikation ist in dreifacher Weise asymmetrisch bzw. komplementär. Die Asymmetrie drückt sich in der Ungleichverteilung der Rollen (Ausstattung mit Sanktionspotenzial), der Personenzahl (ein Lehrer – zahlreiche Schüler) sowie der unterschiedlichen Ausstattung mit

¹⁹ Durch die in den letzten Jahren wachsende Bedeutung von sozialen Netzwerken als Kommunikationsmedium kann man den Aspekt ergänzen, dass Face-to-Face-Kommunikation in der Regel als analoge Kommunikation stattfindet, sodass verbale, paraverbale und nonverbale Signale ausgetauscht werden. Zwar wäre eine Kommunikation zwischen Schülern, die als Kommunikationsmedium WhatsApp oder Instagram nutzen, zwar im Klassenzimmer von räumlicher und zeitlicher Gemeinsamkeit geprägt. Gleichzeitig hat diese Form der Kommunikation aber eine andere Qualität als eine analoge Informationsübertragung.

²⁰ An dieser Stelle soll nicht in Frage gestellt werden, dass insbesondere in den berufsbildenden Schulen der Unterricht zunehmend schülerzentriert stattfindet, was die Kommunikation in Form von Partner- und Gruppenarbeiten ablaufen lässt. Dennoch findet ein großer Teil des Unterrichts auch an berufsbildenden Schulen immer noch im beschriebenen traditionellen Setting statt.

Redezeit aus (Luhmann und Schorr 1981, S. 52). Eine Ausprägung der Komplementarität ist die Möglichkeit der Lehrkraft, auch eine Teilnahme an bzw. Ausschluss von der Kommunikation (den Extremfall stellen Nichtversetzung und Schulausschluss dar) zu steuern (Backes-Haase 1992, S. 4).²¹ Demgegenüber ist eine symmetrische Kommunikation ein offener Prozess, in dem auch die Rollen der Kommunikanten, das Fragen und das Antworten, ausgetauscht werden können (Beck 1994, S. 11).

Kommunikation ist immer mit einer Vielzahl an Aktivitäten verbunden (Vogel 2013, S. 14). So sind kognitive Prozesse, Emotionen und Motivationen ein Teil der Kommunikation (Six et al. 2007, 22;29). Weiterhin beeinflusst der Kommunikationsprozess die Beziehung der Kommunikatoren, was bereits in den Axiomen von Watzlawick herausgearbeitet wurde. In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere dyadische Kommunikation zwischen einem Lehrer und einem Schüler „one to one“ bzw. dem Lehrer und einer Gruppe „one to many“ untersucht, da in der Regel in diesen Kommunikationsformen ein Großteil der Konflikte stattfindet. Weiterhin konzentriert sich die Arbeit auf mittels des Mediums der mündlichen Kommunikation²² übertragene Botschaften, welche im schulischen Kontext eine große Rolle spielen (van Buer und Niederhaus 2010, S. 105; McCroskey et al. 2006, S. 434; Gerholz und Dormann 2016; Dormann et al. 2016).²³ Schriftliche Kommunikation wird hier nicht im Detail betrachtet. Im Überblick über verschiedene Kommunikationsformen nach Six handelt es sich somit um Direktkommunikation (Six et al. 2007, S. 27). Auf den Aspekt, dass unsere Emotion bzw. Gefühlslage unsere Kommunikation stark beeinflusst – insbesondere in Konflikten – wird in dieser Arbeit in Abschnitt 3.2.4 gesondert eingegangen. Im „Wie“ der Kommunikation wird im Klassenzimmer eine Lernkultur geprägt und die Lehrer-Schülerbeziehung wird durch Wertschätzung beeinflusst (Mettler-von Meibom 2007, S. 156). In Kommunikationen und für Interaktionen stellt Vertrauen eine funktionelle Komponente dar (Schweer 2011, S. 151). Dabei weisen Fabel-Lama und Welter auf die Schwierigkeit hin, den Alltagsbegriff Vertrauen, der nahe an Alternativbegriffen wie Glaube, Hoffnung und Verlässlichkeit liegt, in eine klare Definition zu fassen (2012, 769,770). Zur Rolle von Vertrauen in Pädagogik und Schule werden im folgenden Exkurs noch einige Erkenntnisse dargestellt. Betrachtet man

²¹ Hier erfolgt der Hinweis, dass bei Schulausschlüssen und anderen wichtigen Beschlüssen (z.B. Wiederholung einer Klassenstufe) weitere Personen in die Entscheidung einbezogen werden müssen, was die Macht der einzelnen Lehrkraft einschränkt bzw. kontrolliert.

²² Hierin sind nonverbale und paraverbale Signale enthalten.

²³ Gröschner weist darauf hin, dass die Unterrichtsforschung nonverbal-kommunikative Befunde bisher nicht ausreichend berücksichtigt und dass das der Unterrichtsforschung zugrunde liegende Angebot-Nutzungs-Modell um diesen Aspekt erweitert werden sollte (2007, S. 5).

die erziehungswissenschaftliche Forschung, die Vertrauen im Kontext persönlicher Interaktionen untersucht²⁴, so geht dieses aus konkreten Interaktionen bzw. Kommunikation hervor (Bartmann et al. 2012, S. 779). In Interaktionen spielt Vertrauen als personale und soziale Ressource eine wesentliche Rolle für das Gelingen von sozialen Beziehungen und wird aus psychologischer Sicht als Moderatorvariable zwischen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung verstanden (Schweer 2017, S. 523). Vertrauen reduziert dabei die Komplexität des sozialen Systems (Luhmann 2014, S. 8–10) und nimmt somit eine wesentliche Funktion bei der Antizipation sozialer Beziehungen ein, wobei es zur subjektiven Handlungsorientierung beiträgt (Schweer 2011, S. 153; Fabel-Lamla und Fetzer 2014, S. 251). Je nach Sichtweise ist Erziehung nur in einem pädagogischen Klima möglich, das von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist (Schweer 2017, S. 527).

Schweer betont auf Grundlage der Sichtung der Literatur der interdisziplinären Vertrauensforschung, dass vertrauensvolle Beziehungen auch einen positiven Einfluss auf den Erfolg präventiver und intervenierender Maßnahmen haben (528). Hattie und Yates weisen darauf hin, dass sich beim Vorhandensein von Vertrauen auch weniger Konflikte ereignen (2015, S. 19). Folgt man der differenziellen Vertrauensforschung, ist Vertrauen eine Funktion aus situativen Rahmenbedingungen und personalen Antezedenzen, wobei im schulischen Rahmen die situativen Bedingungen nicht von Freiwilligkeit und durch eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler geprägt sind (530).

Die Bildung von Vertrauen ist jedoch von der Freiwilligkeit geprägt. Schwerer schreibt hierzu, dass bei asymmetrischen Beziehungen das Risiko bei Vertrauen für die schwächere Person höher ist, sodass die Lehrkraft mit einer Vertrauensvorleistung diesem Aspekt entgegenwirken kann (531). Vertrauen bildet sich dabei in einem reziproken Verhältnis, sodass sich Vertrauen in einer nicht-freiwilligen Beziehung in einem positiven Kreislauf stabilisieren kann. Bei einer Verletzung von Vertrauen kann es somit in Folge zu einer Negativspirale kommen, welche sich beispielsweise in aggressiven Handlungstendenzen oder Reaktionen wie innerer Kündigung, Frustration oder Resignation ausdrücken kann (531). In der von Romero referierten Literatur kann dies bei Schülern dazu führen, dass sie Ressourcen für das Lernen in Maßnahmen zum Schutz der eigenen Person umleiten (2015, S. 219).²⁵ Zudem ist auch die zeitliche Dauer der Beziehung (z.B. der

²⁴ Daneben wird Vertrauen – verstanden als eine generalisierbare Form des Vertrauens in die Bildsamkeit des Menschen (777) – in der Forschung noch unter der Perspektive der Entwicklung des Individuums und Gesellschaft untersucht (775).

²⁵ Eine Übersicht zum Stand der empirischen Forschung findet sich bei Romero 2015.

Unterschied zwischen Klassen- oder Fachlehrer und Schülern) von Bedeutung für die Etablierung von Vertrauen. Schwer weist auf Forschungsergebnisse hin, die zeigen, dass vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrern von Schülerseite als möglich, aber eher als positive Ausnahme angesehen werden (Schweer 2017, S. 533). Eine vertrauenswürdige Lehrkraft zeichnet dabei aus, dass diese neben fachlicher Hilfe auch persönliche Zuwendung bei auftretenden Problemen zeigt (533). Hierbei spielt das Empfinden, als Person ernst genommen zu werden, eine wichtige Rolle. Besteht ein Vertrauensverhältnis zu einer Lehrkraft, wird der Aspekt der Unterstützung von Schülern in einem deutlich höheren Maß erlebt (Schweer 2017, S. 533). Das Aufbauen von Vertrauen hat zudem einen positiven Einfluss auf Lernergebnisse sowie das Beachten von Regeln und reduziert Verhaltensprobleme, was Romero in einer Studie unter Einsatz eines Strukturgleichungsmodells herausarbeiten konnte (Romero 2015, S. 227). Schwer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es unterschiedliche individuelle Erwartungen an eine Lehrkraft bezüglich des Aufbaus von Vertrauen gibt. Hier kann das Ausmaß an persönlicher Zuwendung seitens der Lehrkraft bei unterschiedlichen Schülern zu unterschiedlichen Reaktionen führen (Schweer 2017, S. 534). Als Resümee verschiedener empirischer Befunde²⁶ kommt Schwer zu dem Schluss, dass dem „[...]Vertrauensaufbau ein hoher Stellenwert für den Erfolg schulischer Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen beigemessen werden muss; sie sprechen gleichermaßen für die Etablierung von Vertrauen als pädagogisch relevantes Ziel“ (Schweer 2017, S. 539). Obgleich Schwer darlegt, dass es keine Patentrezepte bzw. Handlungsstrategien oder Verhaltensstile für das Aufbauen von vertrauensvollen Beziehungen zu Schülern gibt, deutet die aktuelle Befundlage darauf hin, dass das Bemühen einer Lehrkraft, sich auf einzelne Schüler mit deren individuellen Facetten einzustellen, den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen begünstigt. Hierzu betont Schwer, dass dies allerdings auf der Grundlage eines ehrlichen und authentischen Interesses des Lehrers an einer solchen Beziehung fußt (540).

2.3 Funktion von Konflikten

„Der Mensch will Eintracht; aber die Natur weiß besser, was für seine Gattung gut ist: sie will Zwietracht“ (Kant 1784, S. 21). In dieser Aussage findet sich bereits bei Kant für Konflikte eine Wirkungszuschreibung, die über negative Effekte hinausreicht. Verschie-

²⁶ Der interessierte Leser findet bei Schwer zahlreiche Verweise zu empirischen Erhebungen rund um das Thema Vertrauen, welche an dieser Stelle nicht vertieft dargestellt werden sollen (Schweer 2017).

dene Konfliktarten besitzen für das menschliche Zusammenleben unterschiedliche Funktionen und sind somit nicht nur als ein negatives Phänomen anzusehen. Der Soziologe Dahrendorf weist darauf hin, dass Konflikte nicht nur ein normaler Teil des sozialen Lebens sind, sondern auch – neben ihrer zerstörenden Wirkung – ein „[...]belebendes Element des Zusammenlebens“ (Dahrendorf 2006, S. 5–6). Weiter betont Dahrendorf, dass Konflikte eine Kraft als Bewegener haben und dass es nicht lediglich gilt, diese zu bekämpfen, sondern sie zu lösen (2006, S. 5). Beispielsweise entsteht durch ein Lösen von Konflikten auch eine Neudefinition von Werten und gesellschaftlichen Normen, was eine Weiterentwicklung mit sich bringen kann. Dieses Prinzip gilt auch für die Konfliktlösung der WSK, welche insbesondere an der Bedürfniserfüllung der Konfliktparteien interessiert ist (siehe hierzu 3.1.3.3). Im Folgenden soll die Funktionalität von Konflikten in ihrem bewegenden Charakter anhand der Ebenen gesellschaftlicher Diskurs, Lernprozess in Klassen und der Schüler-Lehrer-Interaktion aufgezeigt werden, welche wiederum alle das Schulsystem betreffen.

Auf gesellschaftlicher Diskursebene stellen Konflikte einen Teil des demokratischen Aushandlungsprozesses dar (Dahrendorf 2006, S. 5). Gerade im demokratischen Prozess bzw. im politischen System ist der Konflikt legitim und strukturprägend, hier sind Konflikte gesellschaftlich oftmals weiterführend, wobei sie den privaten Sehnsüchten nach Harmonie und Solidarität widersprechen (Reinhardt 2002, S. 49). Um ihren Erziehungsauftrag zu leisten, muss die Schule z.B. entsprechend dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz „[...] die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und außen“ (Art. 2 Abs. 1 BayEUG) fördern.²⁷ Insofern ist die Auseinandersetzung mit Konflikten und deren Behandlung in der Institution Schule notwendig, sinnvoll und zielführend – dies gilt nicht nur für die politische Bildung. Explizit für die politische Bildung fordert z.B. Himmelmann, dass dieses Erkennen, Verstehen und Erfahren im praktischen Lernen und mit dem Alltag verknüpft stattfinden soll. Hierdurch könne das Bewusstsein und die Selbstwirksamkeit von Kindern gestärkt werden (2004, S. 2). Er leitet aus diversen Jugendstudien die These ab, dass Jugendlichen durch den Abbau traditioneller Bindungen wesentlich mehr Freiheiten zur Verfügung stehen; gleichzeitig geht er davon aus, dass die Erziehungswirksamkeit der Elternhäuser nachlässt (Himmelmann 2004, S. 4). Unter Verweis

²⁷ Nicht zuletzt auf der Ebene des Grundgesetzes ist beispielsweise zur Erhaltung der verfassungsmäßigen Ordnung im Art. 20 Abs. 4 GG die Legitimität von Konflikten als „Ultima Ratio“ garantiert. „Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist“.

auf die Sozialisationsforschung beschreibt Himmelmann den doppeldeutigen Prozess einer im Lebensalter früher einsetzenden Freiheit für die Jugendlichen bei gleichzeitiger Notwendigkeit von Stabilität und Erfahrung, die durch eine frühere emotionale und soziale Ablösung vom Elternhaus oftmals unzureichend vorhanden ist (2004, S. 4). Himmelmann merkt weiterhin an, dass solche Prozesse zu einer Gleichgültigkeit gegen andere, „Null-Bock-Haltung“, Gewalt und Mobbing, emotionalen Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Vandalismus führen können. Oftmals liege solchen Tendenzen der Ausfall von Elternhäusern zu Grunde, in welchen die Familie teilweise nur als „Hotelfamilie“ bleibt und die Eltern selbst durch risikobehaftete Phänomene des sozialen Wandels betroffen sind (Himmelmann 2004, S. 5). Hierzu stellt er die theoretische Überlegung an, dass Jugendliche unter solchen Sozialisationsbedingungen als Folge „[...] *emotional, sozial und moralisch vor großen Bewältigungs- und Deutungsproblemen* [...]“ (Himmelmann 2004, S. 5) stehen, deren Bewältigung sie überfordern und für welche sie keine Lösungstools parat haben. Auf schulischer Ebene beschreibt Himmelmann die Folgen im folgenden Zitat treffend:

„Absentismus, Desinteresse am Unterricht sowie Disziplin- und Zügellosigkeiten einiger Kinder und Jugendlicher erschweren den Unterricht für die anderen. Unterricht wird so bald nachhaltig zu einer enormen psychischen Belastung für die Lehrkräfte, deren sozialpädagogische Fähigkeiten im Gegenzug immer stärker gefragt sind.“ (2004, S. 6)

Himmelmann fordert, solche Konfliktszenarien auf der Ebene der Lernprozesse in Klassen in den Unterricht aufzunehmen und sozialisationsrelevante Erkenntnisse bzw. eine Erziehung zur Zivilität und Solidarität durchzuführen. Insofern kann schulische Bildung Schülerinnen und Schüler auch auf Pluralismus, autonome gesellschaftliche Konfliktregelung (u.a. Tarifautonomie), konfliktäre Marktprozesse und widerstreitende Meinungen (u.a. über die Medien transportiert) vorbereiten und bei ihnen notwendige Kompetenzen schaffen, um solche Konflikte auszuhalten und eine Lösung mitzugestalten – man kann in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratielernen“ sprechen (Himmelmann 2004, S. 8).²⁸ Hierbei weist Himmelmann auch auf eine Dreiteilung des Demokratieansatzes in Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform hin, wobei die Konflikte der einzelnen Teilbereiche durchaus Gegenstand des Unterrichts sein sollten (2004, S. 18). Himmelmann stellt im Zusammenhang mit dem „Demokratie-Lernprozess“ in der Schule die Rolle der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer heraus. Diese sollte auf

²⁸ In der „Politischen Bildung“ tauchen konkrete Programme zur Konfliktregelungen und Mediationen bzw. zur Gewaltprävention und gegen radikale Tendenzen wiederholt auf und treffen auf lebensweltnahe Problemstellungen der Schüler. Hier stößt man auf Begriffe wie „Alltags-Demokratie“, „Lebenswelt-Demokratie“ bzw. der „Mikroebene der Demokratie“ (Himmelmann 2004, S. 9).

gegenseitiger Achtung, Anerkennung und Vertrauen basieren und das Recht auf Respekt vor der Persönlichkeit und einer Partizipation am Leben des Schülers – wen man auf der anderen Seite Partizipation erwartet – geprägt sein (2004, S. 14). Reinhardt betont für die Schüler-Lehrer-Interaktion hierzu in Anlehnung an Oevermann (2008) eine Konfliktstruktur in dreifacher Weise (Reinhardt 2009, S. 547). Erstens: Die Unklarheit des Klientenverhältnisses der Lehrkräfte: Wer ist der Klient der Lehrkraft? Ist dies der Schüler, um dessen Förderung es geht, oder ist es die Gesellschaft, für die der Lehrer eine Begutachterrolle vornimmt? Aus genau dieser Unklarheit kann ein Konflikt im Sinne der Arbeit entstehen (Reinhardt 2009, S. 547). Zweitens ist es Aufgabe des Lehrers, Inhalte zu unterrichten, welche in der Zukunft für den Schüler Relevanz haben, die aber ggfs. an der aktuellen Bedürfnislage des Schülers vorbeigehen (Reinhardt 2009, 548). Drittens unterrichtet der Lehrer immer Gruppen von Personen, sodass die Diagnose der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Klienten zu widersprüchlichen Ergebnisse führt (Reinhardt 2009, S. 548). Insofern hat der Konflikt auf der Ebene der Schüler-Lehrer-Interaktion eine Aushandlungsfunktion.

2.4 Der Konflikt im Unterricht

2.4.1 Unterrichtsstörung und Konflikte

Als Näherung an den Begriff des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf Konflikte zwischen Lehrern und Schülern, kann zunächst eine heuristische Definition nach Manfred Lüders genutzt werden, die Unterricht aus kommunikativer Sicht als ein Sprachspiel versteht, das auf dem sozialen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bzw. mindestens zwei Personen basiert, welches wiederum regelbasierte, anschlussfähige sprachliche Äußerungen erzeugt. Zudem ist Unterricht dabei in der Regel von einem Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schülern geprägt, auf dessen Basis etwas gelernt werden soll (2003, S. 10–11). Folgt man Lüders, so wird auf Grundlage des sozialen Verhältnisses etwas gelernt. Unterricht ist insofern ein wechselseitiges soziales Geschehen (Wettstein et al. 2016, S. 190). Neubauer weist dabei noch darauf hin, dass dieses Lernen auf Basis von vereinbarten Zielen in einer bestimmten Zeitperiode in der Kooperation mit anderen stattfindet und die Kontrolle emotionaler und motivationaler Impulse der Beteiligten erfordert (2017, S. 417). Ein nennenswerter Teil von Unterricht sind Unterrichtsstörungen und Konflikte. Wettstein nennt hierzu Zahlen und gibt an, dass beispielsweise in Klassen, in welchen Lehrkräfte spät auf Störungen reagieren, bis zu 18,5% der Unterrichtszeit für Disziplinierung verloren gehen (Wettstein 2013, S. 8). Bei der Behandlung von Schüler-Lehrer-

Konflikten ist eine Unterscheidung zwischen Unterrichtsstörungen und Konflikten möglich (Nolting 2002). Bei der im empirischen Teil unternommenen Auswertung der Interviews wird jeweils vom individuell geschilderten Fall als Phänomen ausgegangen, sodass eine stringente Einteilung nicht Gegenstand der Auswertung ist – hier ist es nicht entscheidend, ob eine Anwendung eines Schrittes der WSK präventiv vor einem Unterrichtskonflikt bewahrt, indem sie auf eine Unterrichtsstörung eingeht, oder ob damit ein bereits entflammter Konflikt bearbeitet und somit deeskaliert wird. In beiden Fällen kann die WSK zum Einsatz kommen, was in den Interviews herausgearbeitet wird. Gleichzeitig soll die folgende Differenzierung zwischen dem Phänomen der Unterrichtsstörung und Schüler-Lehrer-Konflikten dem Leser ein Grundverständnis liefern, welches bei der Einschätzung der Situationen hilfreich ist. Hier sind bei einem Konflikt, dessen Definition nach Glasl bereits herausgearbeitet wurde, oftmals mehrere Konfliktkriterien erfüllt (Interaktionscharakter, Differenz oder Unvereinbarkeit im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Wollen durch mindestens einen Akteur, Beeinträchtigung bei der Realisierung des Denkens, Fühlens, Wollens mindestens eines Akteurs (vgl. Abschnitt 2.1), während eine Unterrichtsstörung sich erst noch zum Konflikt entwickelt. Folgt man Beckers Konfliktmodell, das unterschiedliche Konfliktrelevanz beachtet, so lassen sich bezüglich der Intensität von Konflikten Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikt unterscheiden. Die Unterscheidungskriterien liegen dabei im Grad der emotionalen, psychischen, kognitiven und /oder physischen Beeinträchtigung (2006a, S. 18).²⁹ Hierbei bleibt er bei der allgemeinen Definition sehr unspezifisch, wann welcher Konflikt vorliegt. Grundlegend für die Einschätzung ist eine empirische Untersuchung mit 54 bzw. 57 angehenden Realschullehrern auf der von ihm vorgestellten Skala; neben einer Präsentation eines Mittelwertes werden die Varianz und Standardabweichung angeführt, die den Leser für die unterschiedliche Bewertung einzelner Konfliktfälle durch verschiedene Probanden sensibilisieren sollen. Für schulische Konflikte empfiehlt Becker, die Konfliktstruktur zu analysieren, die in einer Situation vorliegt.³⁰ Becker neigt hier allerdings dazu, bereits eine Wertung in die Situationsbeschreibung einzubauen, was in den angeführten Situationen geschieht (Becker 2006b, S. 22). Hier wäre es u.U. sinnvoll, die Beobachtung und Ein-

²⁹ Ergänzend kann hierzu angemerkt werden, dass, je nach Ausprägung des jeweiligen Handlungsrepertoires einer Lehrkraft solche herausfordernden Situationen zu meistern, die wahrgenommene Belastung aus der jeweiligen Situation unterschiedlich ausfällt (Schweer et al. 2017, 136, 201, 2017), worauf Becker nur bedingt eingeht.

³⁰ Hier liegt eine Ähnlichkeit zur WSK vor, die in der Kategorie der Wahrnehmung die Situation mit beschreibbaren Elementen klärt.

schätzung zunächst klar zu trennen und jeweils als solche zu deklarieren. Zur Unterscheidung von Unterrichtsstörungen liegt die Einteilungsmöglichkeit in *aggressiv störendes Verhalten*, welches in *direkter Form* (z.B. Beschimpfung), und somit für die Interaktionspartner erkennbar, und *indirekter Form* (z.B. Gegenstände verstecken) auftreten kann. Darüber hinaus können Störungen auch in Form von *nicht aggressiv störendem Verhalten* vorliegen. Hier lassen sich wiederum *aktive* und *passive Formen* unterteilen (Wettstein et al. 2016, S. 191). Bei aktiven Unterrichtsstörungen liegt oftmals eine Unruhe vor und die Situation ist durch ein Übermaß an unerwünschten Aktivitäten gekennzeichnet (z.B. die Meinung ins Klassenzimmer schreien, ohne sich zu melden). Demgegenüber herrscht bei passiven Unterrichtsstörungen ein Mangel an erwünschten Aktivitäten (z.B. wiederholtes Nichtanfertigen der Hausaufgaben). In diesem Zusammenhang sind die Grenzen oftmals fließend und unterliegen auch der subjektiven Bewertung der beteiligten Lehrkraft (Nolting 2008, S. 187; 2002, S. 13).³¹ Weiterhin beinhaltet eine Definition von Unterrichtsstörungen auch einen normativen Aspekt³², demzufolge eine solche vorliegt, wenn Regeln durch die Schüler verletzt werden, wobei die Regeln von der Lehrkraft festgelegt werden und diese auch das Verhalten der Schüler beurteilt (Nolting 2008, S. 187). Eine funktionale Definition einer Unterrichtsstörung hat zum Inhalt, dass Schüler die beabsichtigte Unterrichtsdurchführung behindern, indem sie andere Personen (Lehrer oder Mitschüler) in deren Handeln oder auch das eigene Handeln beeinträchtigen (2008, S. 187). Es können auch auf Lehrerseite Unterrichtsstörungen vorliegen, was Krumm auf Basis qualitativer Erhebungen herausarbeitete (Krumm 2003, S. 110). Ein Beispiel einer solchen Störung stellt ein zu lang andauerndes Ermahnen der Schüler dar (Nolting 2002, S. 13). Weiterhin geht er auf Schüler-Schüler-Interaktionen ein, die beispielsweise bei Mobbing und anderen interpersonellen Problemen vorliegen; diese müssen nicht direkt in den Unterricht hineinspielen, jedoch besteht die Möglichkeit (2002, S. 14). Hierzu schreibt Nolting, dass er in einem solchen Fall von einem Konflikt sprechen würde (2002, S. 14). Empirische Erkenntnisse, die meist auf Fragebogenerhebungen basieren³³, zeigen, dass Konflikte auch schulartspezifisch und vom Geschlecht beeinflusst sind (Busch und Todt 1998, S. 169). Auffällig ist, dass Mädchen wesentlich weniger als Störer auftreten

³¹ Wenngleich das zitierte Werk Noltings eher als Praxisliteratur angesehen werden kann, beinhaltet es zahlreiche gute Beispiele und Heuristiken, sodass eine Zitierung hier gewinnbringend ist.

³² Eng verwandt mit dem Begriff der Unterrichtsstörung, der mehr auf eine Verlangsamung bzw. Verhinderung des Unterrichts abzielt, ist der Begriff des Disziplin Konfliktes, der oftmals auch an Normvorstellungen gekoppelt wird (Große Siestrup 2010, S. 39).

³³ Die Ergebnisse unterliegen dabei Selbstselektionseffekten und einer bedingten Vergleichbarkeit von Angaben von Lehrern unterschiedlicher Schularten (Neubauer 2017, S. 419).

worauf Kuhn nach Sichtung der empirischen Befundlage hinweist (Kuhn 2008, S. 63; Neubauer 2017, S. 420).

2.4.2 Gründe für Unterrichtsstörungen und Konflikte und ausgewählte Strategien des Classroom-Management zur Prävention und Lösung

Nolting weist darauf hin, dass es bei den Gründen für das Aufkommen von Konflikten im Klassenzimmer drei direkt mit der Schule zusammenhängende Erklärungsansätze gibt. Beim institutionellen Ansatz liegt die Ursache der Störung in den Defiziten und Zwängen des Schulsystems selbst (Nolting 2002, S. 16). Ein weiterer Ansatz verweist auf die Schüler (Einzelne bzw. Zusammensetzung der Klasse). In diesem Zusammenhang können auch neuropsychologische Aspekte wie beispielsweise das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) und die Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) zu Störungen führen, wobei sich Entwicklungsstörungen insbesondere im Bereich der sozialen und emotionalen Kognition und Kommunikation manifestieren (Piefke 2017, S. 234). Schlussendlich gibt es noch den Ansatz, der das Lehrerverhalten als Erklärungsansatz in den Blick nimmt (Nolting 2002, S. 17). Zur Prävention von Unterrichtsstörungen verweist Nolting auf empirische Daten, welche er bei einer Befragung von 101 Lehrkräften gewonnen hat. Die Lehrkräfte sollten dabei den folgenden Satz mit drei Aspekten ergänzen: *„Damit in der Schulklasse nur wenig Disziplinprobleme auftreten, ist es vor allem wichtig, dass man [...]“* (Nolting 2002, S. 26). Eine wichtige Angabe der Lehrkräfte beinhaltete dabei den Aspekt von Regeln (18,6 %), worunter das Einführen von Regeln, das gemeinsame Aufstellen, auf das Einhalten achten und sich selbst an Regeln halten, fielen. Als sinngemäßen ergänzenden Aspekt wurde das Reagieren auf Störungen genannt³⁴ (12,9 %). Weiterhin nannten 22,3 % den Punkt der Unterrichtsführung (u.a. Strukturierung, interessanter Unterricht, Methodenwechsel, gut vorbereitet sein). Darüber hinaus war die Gestaltung der sozial-emotionalen Beziehung ein wichtiger Aspekt, den 20,3 % der Befragten anführten. Hierunter fielen Aspekte wie: die Schüler akzeptieren, verstehen, ernst nehmen, das Schaffen eines positiven Unterrichtsklimas, eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung³⁵ oder gute Kommunikation. Die weiteren Angaben verteilten sich auf

³⁴ Nolting weist hierbei auf mögliche Sinnüberschneidungen zum Achten auf die Einhaltung von Regeln hin. Allerdings wurden in der zweiten Kategorie Regeln nicht explizit genannt (2002, S. 27).

³⁵ In Bezug auf die Schüler-Lehrer-Beziehung berichten einige Autoren von einer Akzentverschiebung und zunehmend stärkerer Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, von einer Subjekt-Objekt-Beziehung hin zu einer Subjekt-Subjekt-Beziehung. Damit verbunden ist eine zunehmende Bedeutung der Beziehung im Schulkontext, wodurch die gelebte Beeinflussung des Behaviorismus einem Begleiten und Fördern von Schülern weicht (Looser 2011, S. 25–26).

verschiedene Aspekte. In diesem Zusammenhang kann insbesondere Prävention Unterrichtsstörungen reduzieren (Kounin 2006, S. 148; 1988, S. 17).

Wittmann und Weyland weisen darauf hin, dass insbesondere das Lehr- und Lernverständnis einen Einfluss auf das richtige Klassenmanagement hat. In einem konstruktivistischen Lernverständnis treten an die Stelle von Kontrolle und Gehorsam verstärkt interpersonale Beziehungen (Wittmann und Weyland 2010, S. 113). Die Autorinnen schreiben hierzu: „Mit der Hinwendung zu stärker konstruktivistisch ausgerichteten lehr-lern-theoretischen Ansätzen ist jedoch ein verstärktes Maß an Schülerorientierung verbunden, welches z.B. die partizipative Etablierung von Regeln und Handhabung von Konflikten erfordert.“ (Wittmann und Weyland 2010, S. 113)

Auf Basis von Ansätzen zur Klassenführung, welche Zusammenhänge zwischen Lehrpersonen und Lernergebnissen eruieren (Wittmann und Weyland 2010, S. 114; Gettinger und Kohler 2011, S. 73), lassen sich verschiedene Richtungen differenzieren:

- Ansätze des angloamerikanischen classroom management; diese haben insbesondere die Etablierung von Regelsystemen zum Inhalt;
- personenbezogene Ansätze; im Vordergrund steht eine authentische, einfühlsame sowie wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehung;
- Ansätze, welche die Gestaltung des Unterrichts selbst als Mittel zur Schülerverhaltensteuerung ansehen (Mayr 2006, S. 227–228; Wittmann und Weyland 2010, S. 114).

Mayr führte hierzu eine Fragebogenuntersuchung auf Grundlage einer erweiterten Version des „*Linzer Diagnosebogens zu Klassenführung*“ durch und erarbeitete in der Korrelationsstudie eine Zuordnung zu den Faktoren *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung*, *Verhaltenskontrolle* (2006, S. 232). Die empirische Untersuchung zur Klassenführung auf der Sekundarstufe II, welche Mayr mit 75 Lehrkräften der Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften sowie 1619 Schülerinnen und Schülern in oberösterreichischen Handelsakademien durchgeführt hat, zeigt auf, dass *Merkmale der Unterrichtsgestaltung* (Interessantheit, klare Strukturierung sowie Bedeutsamkeit der Lerninhalte für das spätere Leben der Schüler) sowie *Förderung sozialer Beziehungen* (Authentizität der Lehrperson, wertschätzender Umgang mit Schülern, einfühlsames Verstehen sowie eine ausgeglichen-humorvolle Haltung) die entscheidenden Unterschiede zwischen in der Klassenführung erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrkräften darstellen. Maßnahmen

der Verhaltenskontrolle wie zum Beispiel Beschäftigung der Schüler, Allgegenwärtigkeit, rasches Eingreifen bei Störungen sind dabei bei Schülergruppen unterschiedlichen Alters verschieden effizient (Mayr 2006, S. 238). Demgegenüber scheinen klare Verhaltenserwartungen, Aufmerksamkeit für Vorgänge im Klassenzimmer sowie Anerkennung konstruktiver Schülerverhaltensweisen günstige Effekte zu haben (Mayr 2006, S. 238). Falls Lehrkräfte die genannten Handlungen stärker in ihrem Unterricht berücksichtigen, nehmen Unterrichtsstörungen ab, was sich wiederum positiv auf die Einstellungen der Lehrkräfte auswirkt (Mayr 2006, S. 238, 2010, 48,49). Insbesondere auf den Aspekt der Förderung der sozialen Beziehung wird in der Auswertung nochmals intensiv eingegangen. Neben dem dargestellten personenzentrierten Ansatz liegen auch ökologische Ansätze zum Klassenmanagement vor. Folgt man diesen, dann bestimmen „Settings von Handlungsaktivitäten“ als kontextuelle Faktoren, inwieweit Lehrkräfte ein funktionierendes Klassenmanagement erreichen (Wittmann und Weyland 2010, S. 115). Wittmann und Weyland schreiben zur Stärke dieses Ansatzes unter Bezugnahme auf Doyle (2006, S. 106):

„Ökologische Ansätze zusammenfassend ist [...] davon auszugehen, dass die Stärke des Haupthandlungsstranges in seiner sozialen, Interaktionsregeln etablierenden Dimension ebenso wie in seiner die inhaltliche Substanz markierenden Dimension die Ordnung im Klassenzimmer wesentlich bestimmt“ (Wittmann und Weyland 2010, S. 115).

Insbesondere für stärker konstruktivistisch ausgelegte didaktisch-methodische Szenarien weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Förderung human-sozialen Handelns bzw. moralischer Kompetenz stärker in den Vordergrund tritt. In diesem Zusammenhang stelle die Reaktion von Lehrkräften auf Regelverstöße ein für die Schüler wichtiges Orientierungsmuster für deren soziale und moralische Wissenskonstruktion dar (Wittmann und Weyland 2010, S. 116; Nucci 2006, S. 718). Die genannten Gründe für Unterrichtsstörungen und die dargestellten ausgewählten Classroom-Managementansätze helfen bei einem Verständnis der Wirkung der WSK insofern, als diese wiederum Grundlagen für nichtbefriedigte Bedürfnisse bzw. eine Reaktionsmöglichkeit darauf (z.B. fehlende Autonomie und Kompetenzerlebnis in einem einseitigen Frontalunterricht) darstellen. Hierdurch können diese nichtbefriedigten Bedürfnisse in Konflikten besser erkannt, bzw. daraus entstehende Unterrichtsstörungen vermieden werden.

3. Das Modell der Wertschätzenden Kommunikation

Nachdem die Grundlagen zu Kommunikation und Konflikt herausgearbeitet wurden, wird im Folgenden das Modell der WSK nach Rosenberg vorgestellt (vgl. Abschnitt 3.1). Im Anschluss daran werden ausgewählte theoretische und empirische Hintergründe zu dessen einzelnen Elementen diskutiert (vgl. Abschnitt 3.2). Den Abschluss des Kapitels bildet die Integration beider Abschnitte in einer Synopse. Hier wird ein integriertes Modell der WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten vorgestellt (vgl. Abschnitt 3.3), welches auch die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Aspekte mit einbezieht.

3.1 Das Konfliktmodell der Wertschätzenden Kommunikation nach Rosenberg

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation wurde von Marshall B. Rosenberg in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts begründet und Arun Gandhi schreibt im Vorwort zu Rosenbergs Hauptwerk „Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens“, dass er von dem Modell mit seinen einfachen Lösungswegen und gleichzeitig großer Tiefe beeindruckt sei (2007, S. 10). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, um welche Art von Modell es sich dabei eigentlich handelt – ein Konfliktmodell, ein Kommunikationsmodell oder eine „Lebensphilosophie“?

Rosenberg selbst nennt seinen Ansatz eine Methode (2007b, S. 22), die zur Grundlage hat, dass der Mensch mit sich selbst und anderen auf eine Art und Weise in Kontakt kommt, „[...] *die unser natürliches Einfühlungsvermögen zum Ausdruck bringt*“ (ebd.). Das Potenzial des Einfühlungsvermögens wird entdeckt, wenn statt einer Diagnose und Beurteilung eine Klärung von Beobachtung, Gefühl und Bedürfnis erreicht wird (Rosenberg 2007, 23). Rosenberg spricht im Zusammenhang mit der WSK von einem „[...] *Prozess der Kommunikation* [...]“ (2007b, S. 23), wobei er darauf hinweist, dass die WSK in der globalen Betrachtung auch mehr als ein Prozess ist: „*Auf einer tieferen Ebene ist sie eine ständige Mahnung, unsere Aufmerksamkeit in eine Richtung zu lenken, in der die Wahrscheinlichkeit steigt, daß wir das bekommen, wonach wir suchen*“ (2007b, S. 23). Je nach Perspektive auf die WSK wird der Fokus auf verschiedenen Facetten liegen.³⁶ Weiterhin weist Rosenberg darauf hin, dass er die WSK als Methode entwickelt hat, „[...]

³⁶ Wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten der WSK sind und welcher Stellenwert ihr eingeräumt wird kann daraus abgeleitet werden, dass namhafte Kommunikationstrainer und -forscher der Methode eine Bedeutung in verschiedenen Einsatzfeldern zuschreiben. So beschreibt Vera Birkenbihl im Vorwort zu Rosenbergs Grundwerk die Methode als „*hilfreich, um mit schwierigen Situationen umzugehen*“ (2007, S. 13) und Friedrich Glasl nennt die WSK die Grundlage für ein Konfliktmanagement im mikrosozialen Bereich sowie die Basis für Mediation im meso- und makro-sozialen Feld (2007, S. 15).

die meine Wahrnehmung trainiert, damit das Licht der Bewußtheit in eine Richtung scheint, die das Potential hat, mir das zu geben, wonach ich suche“ (2007b, S. 23). Zudem geht es in der WSK darum, eine „[...] *empfindsamer Verbindung zu uns selbst und anderen aufzunehmen. Es geht um Mitgefühl, dieses wertvolle und zutiefst menschliche Potential“* (Rosenberg 2012, S. 10).³⁷ Als Schnittmenge haben alle Perspektiven auf die WSK, dass diese eine Sprache bzw. Kommunikationsform ist, mit der es gelingen soll, besser mit zwischenmenschlichen Situationen – insbesondere konfliktreichen – umzugehen. Für den Autor ist die WSK somit ein Kommunikations-Konflikt-Prozessmodell, wobei intrapersonelle Konflikte mit eingeschlossen sind und die Methode durchaus auch präventiven Charakter – bzw. philosophische bzw. transzendente Aspekte³⁸ als „Lebens-Haltung“ – besitzt. Ein Kommunikationsmodell ist sie dabei deswegen, weil Konflikte – insbesondere Schüler-Lehrer-Konflikte als Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit – kommunikativ ausgetragen werden. Als Konfliktmodell eignet sich die WSK, da sie oftmals in konfliktträchtigen Situationen angewendet wird und dort Wirkung entfalten soll. Einen Prozesscharakter weist Rosenberg der WSK selbst zu (2012, S. 21, 2007a, S. 23, S. 213, 2007b, S. 23, 2007a, S. 27), wobei dieser auch in der zirkulären Struktur ihrer Elemente deutlich wird. Rosenberg schreibt hierzu, dass Kommunikation vor dem Hintergrund eines ständigen Veränderungsprozesses stattfindet, sodass auch Kommunikationen in Form von Bewertungen immer innerhalb eines Prozesses stattfinden und sich verändern (Rosenberg 2012, S. 21). Die Möglichkeit, die WSK als Lebens-Haltung anzusehen, wird auch in den geführten Interviews wiederholt geäußert. Gleichwohl lässt sich die Methode

³⁷ Eine spezifische Definition von Kommunikation unternimmt Rosenberg nicht, was vermutlich der Tatsache geschuldet ist, dass er seine Publikationen für eine Praxisanwendung konzipiert hat. Insofern unternimmt er keine detaillierten Definitionen und Begriffsabgrenzungen. Gleichwohl beinhaltet sein Modell zahlreiche Aspekte, welche sich in dargestellten Kommunikationstheorien wiederfinden. Dieser Aspekt kommt insbesondere im integrativen Modell klarer zum Vorschein (vgl. Abschnitt 3.3).

³⁸ Der transzendente Aspekt der WSK kommt an verschiedenen Stellen bei Rosenberg zur Sprache; gleichzeitig steht dieser in seinen Büchern nicht im Vordergrund und wird im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande genannt, da er sich einer wissenschaftlichen Zugänglichkeit entzieht und letztendlich für die Wirksamkeit des Modells in Schüler-Lehrer-Konflikten zunächst zweitrangig ist.

auch in Schulklassen anwenden, ohne dass alle philosophischen Aspekte (bzw. die Haltung) stets in jeder Situation reflektiert bzw. praktiziert werden müssen.³⁹ Zudem entstehen durch die Nutzung der einzelnen Schritte Vorteile bei der Klärung von Konflikten.⁴⁰

Bei der Beschreibung der WSK ist es lohnenswert, sich näher mit dem rosenbergschen Gewaltbegriff zu beschäftigen, da dieser bereits im Titel auftaucht und somit im Zentrum der Betrachtungen steht. An dieser Stelle wird mit dem Negativbegriff gestartet. Gewaltfreiheit versteht Rosenberg dabei im Sinne von Gandhi: „[...] *unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachläßt*“ (Rosenberg 2007b, S. 22). Hierbei weist Rosenberg auf das Leid hin, welches durch „gewalttätige“ Sprache bei uns und unseren Mitmenschen entsteht. Hieraus entstehen Konflikte, wobei nach Rosenberg ein Konflikt ein „[...] *tragischer Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses*“ ist (2012, S. 27). Gewalt selbst entsteht nach der Auffassung von Rosenberg in Sprache und Kommunikation und nicht aus der Störung von Menschen. Vielmehr sieht Rosenberg die Ursache von Gewalt in der Art, wie wir gelernt haben zu kommunizieren und mit Macht umzugehen (2012, S. 11; Rosenberg 2007b, S. 35). Das Modell der WSK wurde dabei zunächst in verschiedensten Kontexten wie zum Beispiel in familiären Beziehungen, unterschiedlichen Organisationen und Institutionen, in Therapie und Beratung sowie in diplomatischen und geschäftlichen Verhandlungen (Rosenberg 2007b, S. 27–29), insbesondere in der Psychotherapie im humanistischen Therapieprozess (Eberwein 2009b, S. 81), in Schulen, in Gefängnissen (Suarez et al. 2014) in Pflegeeinrichtungen sowie bei Kriegsmediation (Rosenberg 2015, S. 18) angewandt und von Marshall Rosenberg und seinen Schülern weltweit gelehrt.

Grundlage bildeten dabei die biographischen Erlebnisse Rosenbergs, der als Kind vor dem Hintergrund von Rassenunruhen in Detroit aufwuchs. Die Frage nach dem Ursprung

³⁹ Gestützt auf die Ergebnisse der Interviewauswertung hilft die WSK nach Ansicht des Autors auch bei einer inkonsistenten Ausführung der Haltung in den 4 Schritten. So erleichtert sie durch ihren Entschleunigungscharakter (Orth und Fritz 2013, S. 18) sowie das Anstoßen von Reflexionen und die offenere Haltung gegenüber dem Kommunikationspartner oftmals eine Konfliktbereinigung. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass die Methode in einem solchen Fall manipulativ genutzt wird (z.B. durch Verwendung von Pseudogefühlen). Diesen Aspekt hat allerdings die WSK auch mit anderen psychologischen Kommunikationsmodellen gemein, welche sich ebenfalls missbräuchlich anwenden lassen. Eine Aufstellung von Kommunikationsmodellen mit hohem Bekanntheitsgrad erfolgt bei Wuttke (2005, S. 104–109). Die Autorin stuft in diesem Zusammenhang das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (1981; 2018), die Transaktionsanalyse (Berne 1993; Berne und Wagnmuth 2012; Berne 2006), die Themenzentrierte Interaktion (Cohn 2016) und die neurolinguistische Programmierung (Bandler und Grinder 2007) ein.

⁴⁰ Da die WSK in ihrem philosophischen Gerüst auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes beruht, ist die Frage, inwieweit eine Erziehung bzw. Bildung ohne eine solche Grundhaltung stattfinden kann eine diskursive und soll an dieser Stelle nicht vertiefend behandelt werden. Gleichwohl entsteht durch eine Anwendung der WSK lediglich in ihren Schritten schnell ein manipulativer Charakter, den der Autor nach seiner eigenen Überzeugung strikt ablehnen würde.

von Gewalt prägte Rosenberg nach dessen Angaben somit von Kindheit an (2007b, S. 21). Später studierte er Psychologie und promovierte in diesem Fachgebiet bei Carl Rogers⁴¹, woraufhin er als Psychotherapeut arbeitete. Auf der Suche nach Formen der Veränderung von Denk- und Machtstrukturen entstand daraufhin die WSK (Rosenberg 2012, S. 12). Rosenberg baut dabei auf bereits bestehenden Modellen auf:

„Die GFK gründet sich auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die unsere Möglichkeiten erweitert [sic!], selbst unter herausfordernden Umständen menschlich zu bleiben. Sie beinhaltet nichts Neues; alles was in die GFK integriert wurde, ist schon seit Jahrhunderten bekannt.“ (Rosenberg 2007b, S. 22)

Im Folgenden werden die wesentlichen Elemente der WSK vorgestellt, wobei sich diese auch in der anschließenden empirischen Untersuchung wiederfinden. Es wird zunächst auf die Haltung der WSK näher eingegangen.

3.1.1 Die Haltung der WSK

Die WSK basiert auf einem humanistischen Menschenbild, welches in seinen Grundlagen im Abschnitt (3.2.1) näher beleuchtet wird. Rosenberg betont ausdrücklich die Bedeutung der Haltung bzw. des Bewusstseins, was folgende Aussage verdeutlicht:

„Auch wenn wir in den Kapiteln 3 bis 6 lernen, auf die einzelnen Komponenten zu hören und sie verbal auszudrücken, ist es doch wichtig, im Gedächtnis zu behalten, daß die GFK nicht auf einer feststehenden Formel beruht, sondern sich unterschiedlichen Situationen ebenso anpaßt wie persönlichen und kulturellen Gegebenheiten. Auch wenn ich die GFK zweckmäßigerweise als ‚Prozeß‘ oder Sprache bezeichne, ist es genausogut möglich, alle vier Teile des Modells auszudrücken, ohne dabei ein einziges Wort zu verlieren. Das Wesentliche der GFK findet sich in unserem Bewußtsein über die vier Komponenten wieder und nicht in den tatsächlichen Worten, die gewechselt werden.“ (2007b, S. 26)

Insofern kann man entsprechend dem vorangehenden Zitat die WSK aus einer umfassenderen Sichtweise, welche über die einzelnen Schritte und Elemente hinausgeht, als eine Geisteshaltung ansehen. Dies wird auch aus der Aussage Rosenbergs deutlich, dass es nicht das Ziel der WSK ist, zu bekommen was man will, sondern eine Verbundenheit herzustellen, welche die Bedürfnisse aller berücksichtigt (2007a, S. 37). Die Haltung der WSK spiegelt sich auch in der Einstellung zu Denk- und Machtstrukturen wider, welche, wie dargestellt, Beweggrund ihrer Erfindung waren, bzw. in der Identifikation von entfremdender Kommunikation. Nach Rosenberg ist unsere Welt voller lebensentfremdender Kommunikation (2007a, S. 35). Diese äußert sich insbesondere in moralischen Urtei-

⁴¹ Die Einflüsse von Rogers' Ansatz der klientenzentrierten Gesprächsführung finden sich an verschiedenen Stellen in der WSK wieder, u.a. im Aspekt der Empathie, der sowohl bei Rogers als auch Rosenberg eine wichtige Rolle bei der Gesprächsführung einnimmt (vgl. hierzu die Abschnitte zu Empathie 3.2.2).

len, dem Anstellen von sozialen Vergleichen und dem Leugnen von Verantwortung (Rosenberg 2007b, S. 35–42). Solche Formen der Sprache und Kommunikation tragen nach Auffassung Rosenbergs zu unserem gewalttätigen Verhalten bei. Bei der Nutzung moralischer Urteile erfolgt nach Rosenberg eine Einteilung der Welt in „richtig“ und „falsch“. Solche Analysen anderer Menschen stellen nach Rosenbergs Auffassung in Wirklichkeit einen Ausdruck von Bedürfnissen und Werten dar (Rosenberg 2007b, S. 35–36). Rosenberg unterscheidet dabei zwischen Werturteilen, welche im Einklang mit unseren Überzeugungen stehen, wie das Leben zu führen ist bzw. sich am besten entfalten kann, z.B. in Frieden und Freiheit, und moralischen Urteilen, welche wir treffen, wenn Menschen unsere Werturteile nicht teilen und die in Aussagen wie beispielsweise „Gewalt ist schlecht“ (Rosenberg 2007b, S. 36) zum Ausdruck kommen können. Rosenberg plädiert in diesem Zusammenhang dafür, eine Sprache zu nutzen, welche nicht erfüllte Bedürfnisse in der Interaktion mit anderen Menschen direkt anspricht (z.B. *„Es macht mir angst [sic!] Gewalt einzusetzen, um Konflikte zu lösen; mir ist es wichtig, daß zwischenmenschliche Konflikte mit anderen Mitteln gelöst werden“* (2007b, S. 36). Weiter geht er davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen Gewalt und Wörtern gibt, welche als moralische Urteile gebraucht werden (Rosenberg 2007b, S. 36), wie z.B. „Dieses Verhalten war böse.“ Nach seinem Verständnis sollten stattdessen unsere Bedürfnisse als Grundlage einer Beurteilung dienen. Er nennt dies *Werturteile* (Rosenberg 2007b, S. 36).⁴² Das Anstellen von Vergleichen bzw. Denken in Vergleichen ist nach Rosenberg eine weitere Form lebensentfremdender Kommunikation, welche die Einfühlsamkeit mit sich selbst und den Mitmenschen blockiert. An diesem Punkt macht Rosenberg keine detaillierteren Angaben und gibt keine Beispiele, sodass das Nachvollziehen dieses Punktes sich für Leser schwierig darstellt und „an der Oberfläche“ verbleiben muss.⁴³ Darüber hinaus nennt er den Aspekt des Leugnens von Verantwortung. Hierbei vertritt Rosenberg die Ansicht, dass jeder für seine Gefühle, Handlungen und Gedanken selbst verantwortlich

⁴² Der Unterschied zwischen „Werturteilen“ und „moralischen Urteilen“ ist, dass wir Werturteile aufgrund von Bedürfnissen, die uns im Leben wichtig sind (z.B. Ehrlichkeit), treffen. Moralische Urteile über Personen oder deren Verhalten treffen wir demgegenüber dann, wenn Menschen unser Werturteil nicht mittragen (Rosenberg 2007b, S. 36).

⁴³ Beim Anstellen von Vergleichen verweist Rosenberg lediglich auf das Werk von Dan Greenburg „How to Make Yourself Miserable“ (1966). Aus Sicht des Autors wäre es hilfreich gewesen, wenn er für diesen Aspekt Forschungsliteratur angeführt hätte. Im Lexikon der Erziehungswissenschaften wird der Begriff des Vergleichs näher beleuchtet. Hier wird besonders das Erkenntnispotential aus Vergleichen betont, dessen sich insbesondere die empirischen Wissenschaften bedienen (Horn et al. 2012, S. 365). Im Anschluss werden negative Folgen von Vergleichen insbesondere für soziale Vergleiche angenommen, wenn diese mit einer negativen emotionalen Bewertung der eigenen Person verbunden werden.

ist. Abbildung 3 zeigt typische Varianten des Leugnens von Verantwortung für unser Handeln.

| Beispiele für das Leugnen der Verantwortung für unser Handeln | |
|---|---|
| Vage, unpersönliche Mächte: | „Ich habe dem Schüler einen Verweis gegeben, weil ich musste“. |
| Unser Zustand, eine Diagnose: | „Ich trinke, weil ich Alkoholiker bin“. |
| Die Handlung anderer: | „Ich habe den Schüler angeschrien, weil er auf die Straße gelaufen ist“. |
| Das Diktat einer Autorität: | „Ich habe die Note gegen meine eigene Einschätzung verändert, weil der Fachbetreuer es mir befohlen hat“. |
| Gruppendruck: | „Ich nutze das Mobiltelefon nicht für didaktische Zwecke, weil es alle Kollegen so handhaben“. |
| Institutionelle Politik, Regeln, Vorschriften: | „Für diesen Verstoß muss ich dich von der Schule verweisen – so sind die Vorschriften“. |
| Geschlechterrollen, soziale Rollen, Altersrollen: | „Ich hasse es, zur Arbeit zu gehen, aber ich muss es tun, ich bin Ehemann und Vater“. |
| Unkontrollierbare Impulse: | „Ich wurde laut, weil ich einen Wutanfall bekommen habe“. |

Abbildung 3: Beispiele für das Leugnen der Verantwortung für unser Handeln
Quelle: Eigene Grafik in Anlehnung an (Rosenberg 2007b, S. 39)

Rosenberg weist dabei darauf hin, dass er eine Sprache der Wahlmöglichkeit bevorzugt und plädiert dafür, dass wir uns der Eigenverantwortung für unser Handeln, Denken und Fühlen bewusst sein sollen (2007b, S. 40). Ein verdeutlichendes Beispiel kann die Notwendigkeit darstellen, Geld zu verdienen. Man könnte hier sagen: „Ich entscheide mich zu arbeiten, weil ich meine Familie ernähren will“. Hier ginge es Rosenberg darum, dass wir uns aus guten Gründen für eine Arbeit entscheiden – z.B. da wir unsere Familie ernähren wollen – anstatt die Verantwortung abzugeben („Ich muss arbeiten, um Geld zu verdienen“). Wir haben also immer eine Wahlmöglichkeit und sind lediglich oft nicht bereit, den Preis, der „zu zahlen ist“, wenn wir uns für eine alternative Handlung entscheiden (z.B. Aufgabe bzw. Kündigung einer Arbeit), in Kauf zu nehmen. Neben den genannten Beispielen führt Rosenberg auch das Formulieren unserer Wünsche als Forderungen als lebensentfremdende Kommunikation auf. Als typisch für die westliche Kultur beschreibt Rosenberg, dass nicht befolgte Forderungen mit Strafe oder Schuldzuweisungen verbunden sind (2007b, S. 41). Rosenberg geht davon aus, dass wir niemals jemanden

dazu bringen können, etwas gegen seinen Willen zu tun, ohne die Verbindung bzw. Beziehung zu ihm zu gefährden. Das Erfüllen einer Forderung gegen den Willen des Handelnden verursacht entweder Unterwerfung – aus Angst vor Strafe oder negativen Konsequenzen – oder Rebellion (Rosenberg 2007b, S. 99). Dieser Aspekt ist eng mit dem Stellen von Bitten statt Forderungen verbunden. Auch der Aspekt der beschützenden Art von Macht spielt hier eine Rolle, wenn wir im Sinne der WSK jemanden zu seinem eigenen Wohl zu einer Handlung zwingen. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 3.1.4 nochmals aufgenommen, da im Schulzusammenhang das Umsetzen einer Handlung – als institutioneller Charakter von Kommunikation – auch eine notwendige beschützende Rolle für Schüler besitzen kann. Weiterhin verdient es nach Auffassung Rosenbergs kein Mensch, bestraft zu werden (Rosenberg 2007b, S. 41–42). Hierzu schreibt er, dass es im Interesse aller liegen kann, dass Menschen sich ändern, aber nicht, um Strafen zu vermeiden, sondern in der Einsicht, dass eine Änderung ihnen selbst nutzt (Rosenberg 2007b, S. 41). In diesem Zusammenhang äußert sich Rosenberg auch skeptisch zur Äußerung von Lob, insofern dieses mit dem Konzept des Verdient-Habens zusammenhängt (2007b, S. 41). Wie eng die aufgestellten lebensentfremdenden Kommunikationen mit einer Haltung zusammenhängen, betont Rosenberg, wenn er schreibt: *„Lebensentfremdende Kommunikation hat tiefe philosophische und politische Wurzeln“* (Rosenberg 2007b, S. 42).⁴⁴

Rosenberg nutzt in seinen Büchern und Seminaren das Bild der „Wolfs- bzw. Giraffensprache“. Hierunter versteht er, dass im Falle, dass eine Person die Grundlagen der WSK kennt und diese berücksichtigt, diese in „Giraffensprache“ kommuniziert. Personen, die mit lebensentfremdender Sprache kommunizieren, nutzen „Wolfsprache“. Wichtig für die Anwendung des Modells ist die Auffassung Rosenbergs, dass nicht beide Kommunikationspartner in einem Konflikt die WSK kennen müssen, damit dieses funktioniert (Rosenberg 2007b, S. 24). Demzufolge können auch Konfliktpartner unter Nutzung von „Wolfsprache“ und „Giraffensprache“ einen Konflikt durch das Modell effektiv lösen.

3.1.2 Empathie bei Rosenberg

Betrachtet man das Modell der WSK, findet sich ein besonderer Fokus Rosenbergs auf dem Aspekt der Empathie. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass wir empathisch aufnehmen, was andere beobachten, fühlen, brauchen und worum sie bitten (Rosenberg

⁴⁴ Weiter nennt er als Ursache von lebensentfremdender Sprache exemplarisch hierarchische Gesellschaften, fehlende Mündigkeit der Bürger und Hierarchien (Rosenberg 2007, 42).

2007b, S. 111). Rosenberg definiert Empathie darüber hinaus folgendermaßen: „*Empathie bedeutet ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen*“ (2007b, S. 113). Hierzu betont er, dass eine empathische Wahrnehmung nicht auf einen Aufnahmekanal begrenzt ist. Wesentlich im Moment des empathischen Aufnehmens ist, dass wir alle vorgefassten Meinungen und Urteile über Menschen, mit welchen wir in empathischen Kontakt treten wollen, abgelegt haben (Rosenberg 2007b, S. 113). Rosenberg betont in diesem Zusammenhang auch, dass vom Empathiegeber keine Aktivität in Form von ungebetenen Ratschlägen oder Trostspenden bzw. intellektuellem Verstehen notwendig sind, sondern dass dieser auf Gefühle und Bedürfnisse hören soll (2007b, S. 113–118). Beim empathischen Zuhören ist es wesentlich, sich auf das zu konzentrieren, was ein anderer Mensch braucht, nicht was er denkt (Rosenberg 2007b, S. 116). Weiterhin legt Rosenberg nahe, dass wir uns mithilfe von Paraphrasieren auf unseren Gesprächspartner einstellen. Er empfiehlt, die Paraphrase als Frage zu formulieren, die sich auf folgendes beziehen kann:

- 1) die Beobachtungen,
- 2) die Gefühle und die Bedürfnisse, welche sie hervorrufen,
- 3) sowie die Bitte des anderen (2007a, S. 118).

Der Vorteil der Paraphrase liegt darin, dass das gemeinsame Verständnis überprüft werden kann, sowie in der erneuten Möglichkeit für den Gesprächspartner über das Gesagte nachzudenken und in sich hineinzuhören (Rosenberg 2007b, S. 118). Rosenberg betont, dass die Wiedergabe der Worte des anderen, besonders in stark emotionalen Zuständen, hilfreich sein kann. Jedoch weist er auch auf kulturelle und situative Besonderheiten hin, in welchen Menschen ein Ansprechen auf Gefühle nicht gewohnt sein könnten – in solchen Situationen empfiehlt er, damit zusammenhängende Bemerkungen nicht als Angriff und Kritik zu hören, sondern sich auf dahinterliegende Gefühle und Bedürfnisse zu konzentrieren und diese wahrzunehmen, ohne sie zu verbalisieren (Rosenberg 2007b, S. 120). Rosenberg vertritt an dieser Stelle die Auffassung von einer Zeitersparnis, welche durch ein Paraphrasieren zu erreichen sei (Rosenberg 2007b, S. 122). Weiterhin erleichtert ein empathisches Zuhören dem Gesprächspartner, sich über seine Gefühlslage und Bedürfnisse bewusster zu werden (Rosenberg 2007b, S. 123). An einer Entspannung der Körpersprache des Gesprächspartners lässt sich erkennen, ob dieser genügend Einfühlung erhalten hat. In diesem Zusammenhang weist Rosenberg darauf hin, dass es wesentlich ist, dass man sich selbst in einem Gemütszustand befindet, in dem man in einer Situation

bzw. in einem Konflikt in der Lage ist, Empathie zu geben, was aufgrund von herausfordernden Situationen oder großer Anspannung nicht immer der Fall ist. Rosenberg betont, dass man, falls man spürt, dass man keine Empathie geben kann, innehalten sollte, um sich selbst Empathie zu geben (Selbstepathie), was so viel bedeutet, wie die Aufmerksamkeit auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu richten oder sich der Situation ggfs. zu entziehen (Rosenberg 2007b, S. 125). In Lehrer-Schüler-Konflikten ist ein Entziehen ggfs. nicht möglich, gleichwohl kann eine Klärung des Konfliktes zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. in einem Einzelgespräch erfolgen.

3.1.3 Die 4 Schritte der WSK

Im Folgenden wird auf die vier Schritte der WSK – Wahrnehmung, Gefühle, Bedürfnisse und Bitte – eingegangen. Viele Personen setzen das Modell der WSK mit diesen vier Schritten gleich. An dieser Stelle soll aber nochmals klargestellt werden, dass dies zu kurz greift und die zuvor aufgeführten Aspekte zur Haltung und Empathie ebenfalls wesentlich für eine erfolgreiche Anwendung sind. Je nach Situation ist es nicht nötig, immer alle Schritte der WSK auszudrücken (Rosenberg 2007b, S. 26). Gleichwohl stellen die vier Schritte einen Ansatz dar, welcher in Konflikten und herausfordernden Gesprächssituationen ein hilfreiches Werkzeug für deren Bearbeitung sein kann und jeder einzelne Schritt kann auch für sich Effekte erzielen. Deshalb werden diese bei Rosenberg auch einzeln als Schritte behandelt. Diesem Vorgehen wird in der vorliegenden Arbeit bei der Analyse und Erklärung ebenfalls gefolgt. Bevor also die wesentlichen Kriterien der vier Schritte im Einzelnen wiedergegeben werden, folgt an dieser Stelle zunächst eine Übersicht (Abbildung 4) zum Modell der WSK, welche die Interdependenz der einzelnen Elemente verdeutlicht. Darin wird auch gezeigt, dass eine Philosophie bzw. Haltung, eine empathische Verbindung und ein Prozesscharakter die Grundlage der WSK sind. Unter dem Prozesscharakter wird verstanden, dass sich Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bit-ten in jedem Moment eines Konfliktes bzw. einer Situation verändern können. Der Prozesscharakter wird durch das Unendlichkeitszeichen in der nachfolgenden Abbildung symbolisiert. Weiterhin zeigt die Abbildung auch die beiden Seiten der Kommunikation, die eigene Ebene bzw. die Ebene des Gesprächspartners auf und verdeutlicht, dass nach Möglichkeit eine Berücksichtigung beider Seiten im *Gespräch* erfolgen sollte. Nur darüber kann eine stabile und dauerhafte Situationsklärung erfolgen.

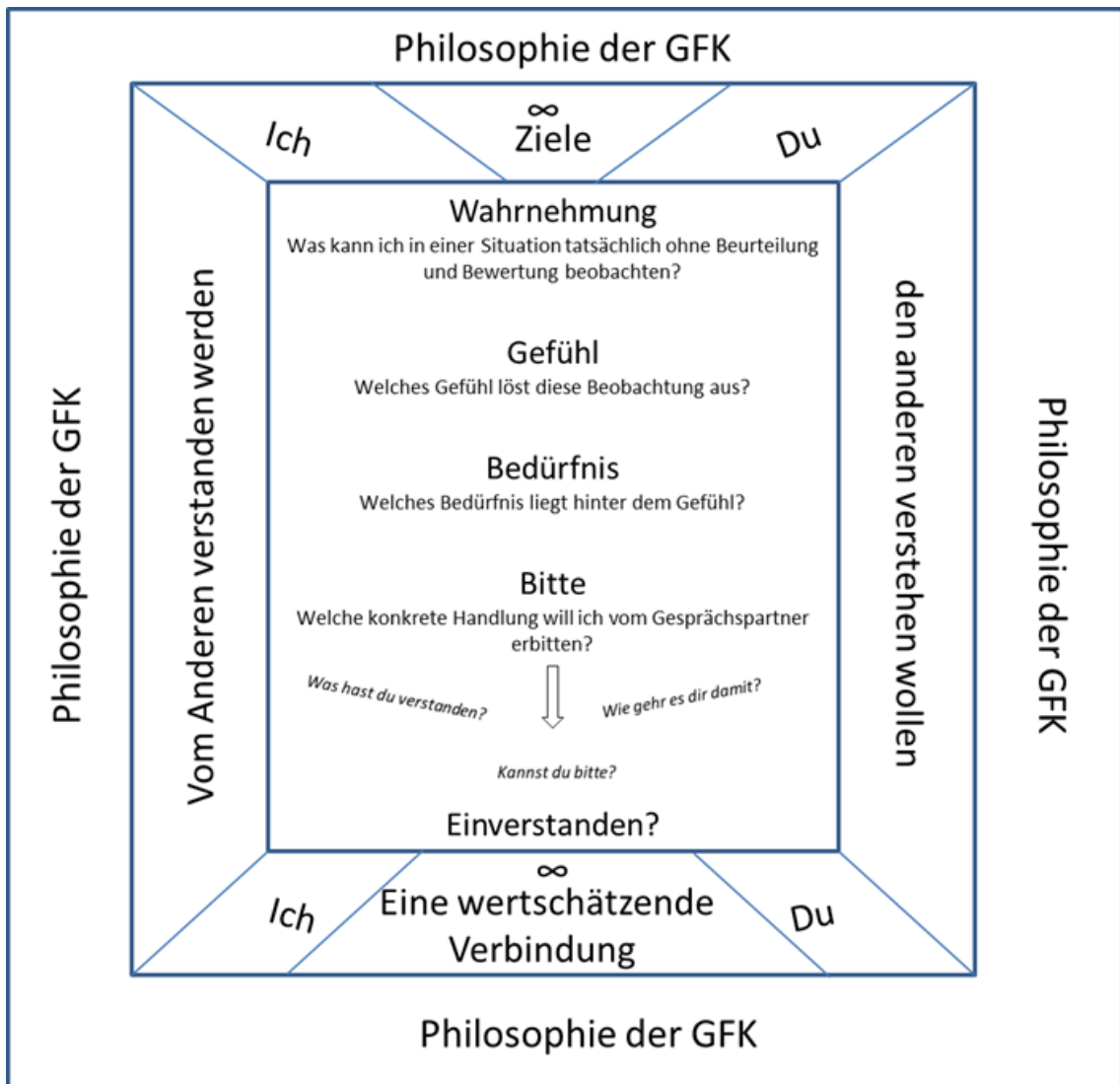


Abbildung 4: Das Kommunikations-Konflikt-Prozessmodell der WSK
Quelle: Eigene Grafik in Anlehnung an Rosenberg (2007b)

3.1.3.1 Der Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung in der WSK

Ein grundlegender Schritt für eine Konfliktbehandlung mittels der WSK ist der Schritt der Beobachtung bzw. Wahrnehmung.⁴⁵ Unter Beobachtung wird dabei alles verstanden, was die Konfliktpartner sinnlich bewusst auffassen („[...] *was sehen, hören und berühren wir?*“) oder berühren können (Rosenberg 2007b, S. 45, 2007a, S. 39).⁴⁶ Für Rosenberg

⁴⁵ Beobachtung und Wahrnehmung werden an dieser Stelle synonym verwendet.

⁴⁶ Rosenberg lässt hier die Sinneskanäle des Riechens und Schmeckens explizit unerwähnt, es ist aber nicht auszuschließen, dass diese bei der Beurteilung einer Konfliktsituation ebenfalls eine Rolle spielen. Beispielsweise kann beim Bilden eines ersten Eindrucks der olfaktorische Sinneskanal eine große Rolle spielen, was sich im Volksmund als eine Peron „nicht riechen können“ eingebürgert hat.

ist eine klare Trennung der Beobachtung von der Bewertung wesentlich (2012, S. 12–13) bzw. eine klare Äußerung dazu, welche Teile der Kommunikation eine eigene subjektive Bewertung darstellen. Diese Trennung ist wichtig, da in einem Konflikt der Konfliktpartner dazu neigt, Bewertungen als Kritik zu hören (Rosenberg 2007b, S. 45). In diesem Zusammenhang fordert er explizit nicht dazu auf, auf Bewertungen zu verzichten, sondern betont die Notwendigkeit der Separierung von Beobachten und Bewerten (Rosenberg 2012, S. 13, 2007a, S. 38–40; Bitschnau 2008, S. 53; Rosenberg 2007b, S. 45–46). Für die Beobachtung wird in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, dem Gegenüber zu beschreiben „*was man mit einer Kamera aufzeichnen kann*“ (Rosenberg 2007a, S. 39). Nur das aufgenommene Bild entspricht dabei dem Beobachteten, während alle weiteren Zuschreibungen, die nicht auf dem Bild/Ton „objektiv“ erkennbar sind, bereits Bewertungen darstellen. Es geht bei einer Konfliktbeschreibung also darum, die objektivierbaren Tatsachen wiederzugeben (Bitschnau 2008, S. 56). Eine solche Beobachtung ohne Bewertung schafft eine Konsensorientierung, welche zur Konfliktlösung beitragen soll. Aus diesem Aspekt leiten gerade in der WSK unerfahrene Personen den Schluss ab, dass Bewertungen etwas „Schlechtes“ sind und es besser wäre, sie zu vermeiden. Diese Schlussfolgerung greift aber zu kurz und eine „totale“ Objektivität – also ohne Vorannahmen, Einstellungen und Erfahrungen – ist bei der Informationsverarbeitung nicht möglich und somit auch nicht das Ziel der WSK. Bewertungen sind gerade im Schulzusammenhang auch wichtige Hinweise auf in der Vergangenheit erlangte Erfahrungen. Gleichzeitig betont Rosenberg, dass WSK als prozessorientierte Sprache statische Verallgemeinerungen verhindern will, weshalb sich Beobachtungen auf einen konkret beobachtbaren Handlungszusammenhang und eine konkrete Zeit beziehen sollen (Rosenberg 2007b, S. 45). Die folgende Übersicht (Abbildung 5) zeigt Beispiele für die häufig vorkommende Vermischung von Bewertung und Beobachtung:

| Negativbeispiele von mit Bewertungen verknüpften Beobachtungen | |
|--|--|
| Gebrauch von bewertenden Verben | „Helga schiebt das Lernen vor sich her“. |
| Treffen von Vorannahmen | „Diese Aufgabe ist für dich zu schwer“. |
| Generalisierungen | „Martina ist immer unpünktlich“. |
| Bewertungen von Fähigkeiten | „Petra ist sprachbegabt“. |
| Bewertungen mit Adjektiven | „Thomas ist ein unpünktlicher, schlampiger Schüler“. |
| Keine Interpretation | „Das ist ein hässlicher Hefteintrag“. |

Abbildung 5: Negativbeispiele von mit Bewertungen verknüpften Beobachtungen
 Quelle: Eigene Grafik in Anlehnung an (Bitschnau 2008, S. 55; Rosenberg 2007b, S. 50)

Bewertungen, welche nach Rosenberg notwendig und sinnvoll sind, sollen in einer Form erfolgen, welche dem Leben dienlich ist.⁴⁷

3.1.3.2 Der Schritt des Gefühls in der WSK

Die zweite Komponente im Modell der WSK ist das Gefühl. Rosenberg weist darauf hin, dass es für Konfliktlösungen hilfreich sein kann, wenn wir unsere Gefühle ausdrücken (2007b, S. 57–65) und versuchen, die Gefühle unserer Kommunikationspartner wahrzunehmen (2007b, S. 55). Obwohl Rosenberg explizit in der Kapitelbeschreibung den Aspekt der Wahrnehmung der Gefühle unserer Kommunikationspartner aufnimmt (2007b, S. 55), wird dessen Beleuchtung in seiner Publikation eher nur skizziert. Dennoch ist dieser Aspekt ein wesentlicher Teilschritt, um mit dem Kommunikationspartner in eine empathische Verbindung zu kommen. Auf die Bedeutung dieses Teilschrittes weist die Aufnahme dieses Punktes in die Übersicht zum WSK-Prozess (Rosenberg 2007b, S. 213) hin⁴⁸, wobei Rosenberg selbst in seinem Grundlagenwerk darauf nur sehr knapp eingeht (Rosenberg 2007b, S. 70).

Gleichzeitig betont Rosenberg, dass der Gefühlswortschatz der meisten Menschen sehr schwach ausgeprägt sei. Darauf weisen auch die Ergebnisse der Interviews sowie eine

⁴⁷ Rosenberg weist darauf hin, dass man sich beispielsweise bei einer Bewertung des Verhaltens eines anderen Menschen über diesen stellen kann, was eine nicht dem Leben dienliche Form der Bewertung darstellt (2012, S. 13).

⁴⁸ Dieser Aspekt wurde auch bei verschiedenen Trainings vom Autor selbst im Austausch mit anderen Teilnehmern festgestellt.

mit Schülern durchgeführte weitere eigene Untersuchung hin.⁴⁹ Im beruflichen Zusammenhang gilt es nach Rosenberg oftmals als „unprofessionell“, Gefühle zu artikulieren, und die berufliche Fachsprache hält davon ab. Rosenberg beschreibt diesen Zusammenhang besonders für Anwälte, Ingenieure, Polizisten, Manager und Soldaten (2007b, S. 58). Auf ähnliche Tendenzen, speziell bei negativen Gefühlen, weisen wiederum die Interviews der Studienteilnehmer für die Artikulation von Gefühlen vor Klassen hin (siehe hierzu 4.2.3.2). Rosenberg stellt den Ängsten, vor der Klasse die Autorität zu verlieren, die Stärken eines Sich-menschlich-und-verletzlich-Zeigens gegenüber, was Interesse am Gesprächspartner schafft (2007a, S. 49). Folgt man Rosenberg, so haben die Gefühle eine klare Funktion und sind unmittelbar mit den eigenen Bedürfnissen verbunden (2012, S. 15). Konkret resultieren nach Rosenberg unsere Gefühle aus unseren Bedürfnissen und Erwartungen an die jeweilige Situation (2007b, S. 69, 2007a, S. 50). Rosenberg gibt die Unterscheidung zwischen „positiven“ und „negativen“ Gefühlen auf und postuliert stattdessen eine Unterscheidung in solche, die auf die Erfüllung eines Bedürfnisses hinweisen und solchen, die auf einen Mangel an Bedürfniserfüllung deuten. Beide Gefühlsarten sind also Teil eines „intakten Systems“ (Rosenberg 2012, S. 18). Im Anhang finden sich zwei Gefühlslisten, die den geschilderten Zusammenhang verdeutlichen (vgl. Abbildung 14; Abbildung 15). In der WSK besitzen die Gefühle die Aufgabe, auf die Erfüllung eines Bedürfnisses aufmerksam zu machen oder genau auf die Nichterfüllung hinzuweisen. Rosenberg betont hierzu die Grundauffassung, dass immer eigene Bedürfnisse und nie die Handlungen anderer Menschen ursächlich für unsere Gefühle sind. Die Handlungen anderer Menschen können demzufolge lediglich als Auslöser für die Gefühle, aber nicht als Ursache bezeichnet werden (2007b, S. 69). Gleichzeitig haben Gefühle eine orientierungsgebende Funktion für die eigene Situation und schaffen eine Beziehung zum Kommunikationspartner (2007b, S. 60, S. 65, S. 70). Ein wesentlicher Aspekt der Gefühle ist auch die Unterscheidung zwischen Gefühlen und Pseudogefühlen bzw. Nicht-Gefühlen (Rosenberg 2007b, S. 60). Diese Differenzierung spielt auch in Schüler-Lehrer-Konflikten eine große Rolle. Rosenberg berichtet hierzu, dass wir oft von „fühlen“ sprechen, ohne damit wirklich ein Gefühl auszudrücken. Rosenberg empfiehlt hierzu:

1. Gefühle von Gedanken zu unterscheiden;

⁴⁹ Bei einer nicht repräsentativen Studie mit Berufsschülern einer Förderschule gaben die 13 befragten Schüler auf die Frage, welche Gefühle sie kennen, durchschnittlich 3 Gefühle an. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass bei Schülern der Gefühlswortschatz wenig ausgeprägt ist, wenngleich die befragten Probanden sich sicherlich aus tendenziell leistungsschwachen Schülern zusammensetzten (Dormann 2015b).

2. eine Unterscheidung zwischen dem, was wir fühlen, und dem Denken, wie wir sind, zu treffen;
3. eine Differenzierung zwischen dem, was wir fühlen und dem, was wir glauben, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten, zu treffen (2007b, S. 60–61).

Die folgende Abbildung 6 veranschaulicht Pseudogefühle im Schulumfeld:

| Unterscheidung Gefühle/Nichtgefühle | | |
|--|---|---|
| Gefühle von Gedanken unterscheiden | | |
| „Ich habe das Gefühl, ihr seid eine unaufmerksame Klasse“. | „Ich habe das Gefühl, dass mir nicht zugehört wird“. | „Ich habe das Gefühl, Thomas ist unaufmerksam“. |
| Nutzung persönlicher Pronomen: ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie | Nutzung von Worten wie: dass, wie, als ob | Nutzung von Namen oder Hauptworten nach dem Gefühl |
| Unterscheidung zwischen fühlen, und dem, was wir darüber denken, wie wir sind | | |
| „Ich fühle mich als Lehrerin ungeeignet“. Beurteilung der eigenen Kompetenz statt Gefühlsausdruck | | |
| Unterscheidung zwischen dem, was wir fühlen, und dem was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten | | |
| „Ich habe das Gefühl, die Schüler nehmen mich nicht ernst“. | „Ich fühle mich ignoriert“. | „Ich fühle mich missverstanden“. |
| Beschreibung was ich denke, welche Einstellung andere haben | Interpretation des Verhaltens statt einer Gefühlsäußerung | Einschätzung des Verständnispotenzials des Schülers statt einer Gefühlsäußerung |

Abbildung 6: Unterscheidung Gefühle/Nichtgefühle
 Quelle: Eigene Grafik in Anlehnung an Rosenberg (2007b, S. 60–63)

Sollte ein vermeintliches Gefühl auf einem dieser Aspekte beruhen, empfiehlt Rosenberg, nach dem echten Gefühl hinter dem Pseudogefühl zu suchen bzw. von der Bedürfnisebene – diese wird im Folgenden beleuchtet – zu erfragen, welches Bedürfnis nicht erfüllt ist. Dieser Aspekt hängt eng mit der Überzeugung Rosenbergs zusammen, dass wir die volle Verantwortung für unsere Gefühle – ebenso wie für unsere Bedürfnisse – übernehmen sollten (2007b, S. 68–71).

3.1.3.3 Der Schritt des Bedürfnisses in der WSK

Nach Rosenbergs Verständnis sind Bedürfnisse die Ursache unseres Handelns und befinden sich an den „[...] *Wurzeln unserer Gefühle*“ (2007b, S. 73). Insofern liegen Bedürf-

nisse auch unseren Konflikten zu Grunde, was das folgende Zitat Rosenbergs verdeutlicht: „*Ein Konflikt ist der tragische Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses*“ (Rosenberg 2012, S. 27). Weiterhin ist er überzeugt, dass die menschlichen Bedürfnisse unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Bildungsniveau und religiösen Überzeugungen gleich sind und sich lediglich die Handlungen zur Bedürfnisbefriedigung unterscheiden (Rosenberg 2015, S. 9). Rosenberg beschreibt die Gefahr, dass Menschen insbesondere in Konfliktsituationen nicht ihre Bedürfnisse aussprechen, sondern sich gegenüber dem Kommunikationspartner mit Kritik, Diagnosen, Verhaltensinterpretationen sowie Urteilen äußern (2007b, S. 73–74). Bei solchen Kommunikationselementen handelt es sich nach Rosenberg um verfremdete Ausdrücke der eigenen unerfüllten Bedürfnisse (Rosenberg 2007a, S. 50). Hierbei äußert er, dass er mit dem Wort „Bedürfnis“ (im Original „need“) unzufrieden ist, da es schnell mit negativen Konnotationen wie „bedürftig“, „gierig“ oder „selbstsüchtig“ gleichgesetzt wird (2012, S. 27). Als eine effektivere Übersetzung von „Was ist dein Bedürfnis?“ schlägt Rosenberg „*Was ist lebendig in dir*“ oder „*Was würde dein Leben bereichern?*“ vor (2012, S. 27). Seine Bedürfnisliste leitet er dabei aus neun Oberbegriffen ab, welche er der Bedürfnistheorie von Manfred Max-Neef und dessen Ökonomie der menschlichen Bedürfnisse (siehe 3.2.5.2) entnimmt (2012, S. 27). Diesen neun Oberbegriffen weist Rosenberg dann eine erweiterte Bedürfnisliste zu, mit welcher er arbeitet. In diesem Zusammenhang ist es gewinnbringend, den Begriff der Strategie einzuführen und von dem Begriff des Bedürfnisses zu unterscheiden. Hierzu schreibt Rosenberg, dass eine Strategie eine „*klare Vorstellung oder favorisierte Art ist*“ (2012, S. 29), ein Bedürfnis zu realisieren. Dabei kann ein Bedürfnis nach dem „Prinzip der Äquipotenzialität“ von mehreren Strategien erfüllt werden und nach dem „Prinzip der Äquifinalität“ kann eine Strategie mehrere Bedürfnisse erfüllen (Altmann 2013, S. 52).

Bitschnau fasst die Grundannahmen der WSK zusammen, demzufolge Bedürfnisse gemäß WSK folgendermaßen zu äußern sind:

- allgemein formuliert,
- frei von konkreten Handlungen,
- positiv formuliert,
- ohne Orts-/ bzw. Zeitangabe,
- unabhängig von der Mitwirkung bestimmter anderer Menschen.

(2008, S. 66).

Nachdem eine Person sich ihrer Bedürfnisse bewusst ist, stellt der Schritt der Bitte die Möglichkeit dar, eine andere Person in die Bedürfniserfüllung einzubeziehen. Dieser Schritt wird im Folgenden behandelt.

3.1.3.4 Der Schritt der Bitte in der WSK

Rosenberg geht davon aus, dass Menschen gerne andere bei der Befriedigung von Bedürfnissen unterstützen (Dormann 2017, S. 43). Hierbei spielt das Formulieren von Bitten eine entscheidende Rolle. Eine im Sinne der WSK formulierte Bitte auf der sprachlichen Ebene erfüllt folgende Kriterien:

- positive Handlungssprache (Rosenberg 2007b, S. 89)
- mit einer konkreter Handlung verbunden (Rosenberg 2007b, S. 91)
- in der Gegenwart überprüfbar
(Rosenberg 2012, S. 19–20, 2015, S. 22; Bitschnau 2008, S. 73)

Unter einer positiven Handlungssprache versteht Rosenberg dabei, dass Bitten nicht negativ formuliert werden sollen. Im Gegensatz zum Negativbeispiel *„Lass bitte die Tür nicht offen, wenn du jetzt als letzter das Klassenzimmer verlässt“* liegt mit *„Bitte schließ die Tür, wenn du jetzt als letzter das Klassenzimmer verlässt“* eine positiv formulierte Handlungsbitte vor. Die Bedeutung einer positiven Formulierung sieht Rosenberg darin, dass bei einer negativen Formulierung Menschen oftmals nicht wissen, worum sie genau gebeten werden und negativ formulierte Bitten darüber hinaus Widerstand hervorrufen können (Rosenberg 2007b, S. 89). In der Gegenwart überprüfbar bedeutet beispielsweise, einen Schüler statt mit *„Bitte wisch die Tafel, wenn ich nachher das Klassenzimmer verlasse“* zu bitten, diesen um eine in der Gegenwart überprüfbaren Handlung zu bitten: *„Bitte sag mir, ob du bereit bist, die Tafel beim Stundenwechsel zu wischen“*. Nach Rosenberg sind Bitten ohne Gegenwartsbezug ausgesprochene Wünsche (Rosenberg 2012, S. 19–20; Bitschnau 2008, S. 73). Das Verlegen der Aktivität in die Gegenwart ermöglicht nach Rosenberg das Aufrechterhalten einer respektvollen Diskussion (2015, S. 21). Rosenberg schreibt hierzu, dass sich Konflikte umso schneller auf eine Lösung zubewegen, je klarer wir uns sind, welche Antwort wir gerade hören wollen (2007b, S. 95). Der letzte Aspekt beinhaltet auch den wichtigen Gegenstand der WSK, dass die Gesprächspartner sich durch den Schritt der Bitte selbst sehr klar werden müssen, was sie vom Konfliktpartner als Handlung erhalten wollen. Neben der richtigen Formulierung von Bitten unterscheidet Rosenberg noch zwischen verschiedenen Arten von Bitten. Hier differenziert er Bitschnau, einer Schülerin Rosenbergs, zufolge zwischen sachlichen Lösungs-

Bitten, Beziehungsbitten und Anerkennungsbitten (Bitschnau 2008, S. 73–74; Dormann 2017, S. 42). Bei sachlichen Lösungsbitten wird eine konkrete Handlung oder eine Rückmeldung erbeten. Beispielsweise können wir einen Kommunikationspartner darum bitten, dass er eine bestimmte Handlung ausführt. Hier ist eine Bitte auch eine verbalisierte Strategie (Bitschnau 2008, S. 158). Bei Beziehungsbitten wird dem Kommunikationspartner die Frage gestellt, wie es ihm mit dem Gesagten geht und was er verstanden hat. Diese sind insbesondere dann effektiv, wenn der Kommunikationspartner starke Gefühle zeigt (Bitschnau 2008, S. 74). Um einer negativen Reaktion des Gesprächspartners vorzubeugen – beispielsweise, dass dieser sich manipuliert fühlt – ist es sinnvoll, die eigenen Gründe für das Nachfragen anzugeben: *„Mir ist es wichtig, dass ich mich hier verständlich ausgedrückt habe, bitte sag mir, was du bei dem von mir Gesagten verstanden hast.“* Bitschnau führt in diesem Zusammenhang noch als dritte Kategorie der WSK Anerkennungsbitten auf und weist darauf hin, dass diese Art nicht explizit im Buch vorkommt, aber in den Seminaren von Rosenberg behandelt wurde (Bitschnau 2008, S. 74). In späteren Ausgaben nennt Rosenberg diese Art der Bitte *„Um Offenheit bitten“* (Rosenberg 2007b, S. 96). Bei dieser Form einer Bitte wird das Gegenüber darum gebeten, zu kommunizieren, welches Bedürfnis sich für ihn/sie erfüllt hat. Das Aussprechen von Bitten fällt nach Bitschnau Personen aus folgenden Gründen schwer:

- „1. Schutz vor Enttäuschung bei einem Nein;*
- 2. Dem Gegenüber nicht zutrauen, selbstverantwortlich auf die Bitte reagieren zu können (Schuld, Scham);*
- 3. Schutz vor Verpflichtung zur Gegenleistung;*
- 4. Negativ-Bewertung der direkten Bitte;*
- 5. Unklarheit über die eigenen Bedürfnisse;*
- 6. Gewohnheitsmäßige Sprachmuster“ (2008, S. 749).*

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in Verbindung mit dem Schritt des Bittens ist die Abgrenzung zu Forderungen. Rosenberg geht in Zusammenhang mit Forderungen davon aus, dass Menschen auf diese nur mit Unterwerfung oder Rebellion reagieren können (Rosenberg 2007b, S. 99). Eine Bitte lässt dem Kommunikationspartner die Möglichkeit, dieser nicht nachzukommen. Das bedeutet, dass Bitten und Forderungen gleich formuliert sein können, jedoch die Möglichkeit, ein „Nein“ zu äußern, den wesentlichen Unterschied zwischen beiden darstellt (Rosenberg 2007b, S. 99). Er weist in diesem Zusammenhang

explizit darauf hin, dass das Stellen einer Bitte besonders Personengruppen schwerfällt, welche Menschen beeinflussen und Handlungen erzielen wollen. Hierzu führt er Eltern, Manager und Lehrer an (Rosenberg 2007b, S. 102). Bitschnau weist weiter darauf hin, dass der Unterschied zwischen Bitten und Forderungen oftmals nur vom Ton abhängig ist (Bitschnau 2008, S. 72–74). Bitten stellen dabei also einen ergebnisoffenen Kommunikationsprozess dar und sowohl im Fall einer Zustimmung als auch im Falle einer Ablehnung bleibt eine Kommunikation weiter möglich. Kommt ein Kommunikationspartner der Bitte nach, erfüllt er sich und dem Gesprächspartner ein Bedürfnis. Lehnt er dagegen die Bitte ab, widerspricht das Erbetene seinen Bedürfnissen.⁵⁰ Die Option bei einem Nein ist eine Unterhaltung über Bedürfnisse oder Strategien zur Bedürfnisbefriedigung.⁵¹ Rosenberg schreibt zum Unterschied zwischen einer Bitte und einer Forderung:

„Wenn wir eine Bitte statt einer Forderung auswählen, heißt das nicht, daß wir unser Anliegen aufgeben, wenn jemand auf unsere Bitte mit „Nein“ antwortet. Es heißt aber ganz sicher, daß wir erst dann einen Überzeugungsversuch starten, wenn wir einfühlsam auf die Gründe reagiert haben, die die andere Person von einem „Ja“ abhalten.“ (Rosenberg 2005a, 100)

An dieser Stelle eröffnet Rosenberg die Möglichkeit, persuasiv von einem ergebnisoffenen Kommunikationsprozess abzuweichen, falls es final nicht zu einer Lösung kommt.

Abbildung 7 gibt einen Überblick zum Aspekt der Bitte.

⁵⁰ Dieser Aspekt wird auch vom Religionspädagogen Orth und mit ihm zusammenarbeitenden Autoren aufgegriffen. Hierbei wird auf die Bedeutung von Bitten für die Unterrichtspraxis (Orth und Fritz 2013, S. 171) und im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes mit gewaltfreier Kommunikation (Orth und Fritz 2014) eingegangen.

⁵¹ Einen Erfahrungsbericht zur Einführung von Bitten an Schulen findet man bei Orth und Fritz (2014).

Überblick zur Bitte in der WSK

Elemente von Bitten

- Positiv formuliert
- Um eine konkrete Handlung bittend
- Auf das Erfüllen eines Bedürfnisses bezogen
- In der Gegenwart erfüllbar

Forderung vs. Bitten

Eine echte Bitte im Sinne der WSK lässt ein „Nein“ zu – grundlegend ist beim Stellen von Bitten immer die Haltung.

Arten von Bitten in der WSK

| | |
|--|---|
| Lösungsbitte | Mit einer Lösungsbitte wird um eine konkrete Handlung zur Erfüllung eines Bedürfnisses gebeten. „Bitte sag mir, ob du bereit bist, nach Stundenende die Tafel zu wischen.“ |
| Beziehungsbitte | Eine Bitte an den Gesprächspartner mit dem Inhalt, zu kommunizieren, wie es ihm/ihr mit dem Gesagten geht, bzw. was er oder sie verstanden hat: „Mir ist es wichtig, dass ich mich verständlich ausgedrückt habe; bitte sag mir, wie du das von mir Gesagte verstehst.“ |
| Anerkennungsbitte (Um Offenheit Bitten) | a) Mit einer Anerkennungsbitte wird der Gesprächspartner gebeten, zu seinem Lob konkreter zu kommunizieren, welches Bedürfnis sich für ihn/sie erfüllt hat: „Bitte sag mir, welches Bedürfnis sich bei dir konkret erfüllt hat.“ b) Mit einer Anerkennungsbitte wird darum gebeten auszusprechen, ob und welche Bedürfnisse durch eine eigene Handlung beim Gegenüber erfüllt worden sind: „Bitte sagt mir, was euch bei der letzten Stunde gefallen hat und welches Bedürfnis dies bei euch erfüllt hat.“ |

Abbildung 7: Überblick zur Bitte in der WSK
Quelle: Überarbeitete Abbildung (Dormann 2017, S. 42)

3.1.4 WSK in Schule und Unterricht

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten die wesentlichen Grundlagen, Elemente und Schritte der WSK dargestellt wurden, wird im Folgenden ein Überblick zur Anwendung der Methode in der Institution Schule dargelegt. Marshall Rosenberg war es von Beginn an ein Anliegen, die WSK auch in Bildungsprozessen zu implementieren und so zum Wachstum und Reifeprozess junger Menschen beitragen zu können. Nicht zuletzt zeigen dies auf Bildungsinstitutionen bezogene Publikationen des Gründervaters der WSK (Rosenberg 2003a, 2003b) sowie zahlreiche Beispiele zur Anwendung der WSK in Schulen in dessen Hauptwerken (Rosenberg 2002, S. 160–163, 2012, S. 120–130). Wie groß die

Relevanz der WSK für die berufliche Bildung sein kann, wird dabei besonders aus dem folgenden Zitat deutlich, das den Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt verdeutlicht:

„Deswegen war ich immer sehr daran interessiert, mich mit jenen Leuten näher zu befassen, die in der Position sind, andere Menschen beim Lernen zu beeinflussen, wobei ich jedoch das Lernen meine, das durch den Bezug zum Leben motiviert ist und nicht das Lernen, das auf einzwängenden Strategien beruht. Beim Studium solcher Menschen habe ich herausgefunden, dass sie eine Sprache gesprochen haben, die Menschen dabei hilft, motiviert durch den Bezug zum Leben zu lernen.“ (Rosenberg 2009, S. 8–9)

Wenngleich prinzipiell alle Schritte und Aspekte der WSK auch bei Schulkonflikten Anwendung finden können, werden im Folgenden explizit geäußerte Ansätze und Gedanken zur Anwendung im Schulsystem komprimiert angeführt. Besucht man die Webseite des „Center for Nonviolent Communication“ (CNVC) findet man verschiedene Schulprojekte, die auf Basis der WSK realisiert wurden. Solche Projekte fanden zum Beispiel in Schweden, Serbien, Bosnien, Montenegro und Brasilien statt (Hart 2013).⁵² Darüber hinaus hat die Wertschätzende Kommunikation mittlerweile weltweit an Popularität gewonnen, sodass in zahlreichen weiteren Ländern ihre Einflüsse ins Schulsystem einmünden.⁵³

Als wesentlicher Ausgangspunkt wird dabei oftmals die Notwendigkeit einer Reform des Erziehungssystems angeführt, welche zukünftigen Generationen ein friedliches und gerechtes Zusammenleben in einer verlässlichen Welt ermöglicht, was der Konstruktion gegenwärtiger Schulsysteme oftmals nicht zugetraut wird. Im Folgenden werden die von Rosenberg beschriebenen Hauptmerkmale dargestellt, die ein Praktizieren von WSK an Schulen nach sich zieht. Als einer der wichtigsten Punkte wird ein partnerschaftlicher Umgang und das Aufheben von Dominanzstrukturen eingefordert, was die Grundlagen für eine demokratische Gesellschaft darstellt (Eisler 2007, S. 15–17). Untersucht man die Hauptgegenstände der WSK an Schulen, so stellt man fest, dass sich Marshall Rosenberg insbesondere für diese gleichwertige Partnerschaft zwischen Lehrern und Schülern einsetzt, in der darauf vertraut wird, dass Schüler Neues lernen und die Welt erforschen wollen (Holler 2007, S. 12; Rosenberg 2009, S. 8). Grundlage für eine solche partnerschaftliche Erziehung sind Techniken, die es ermöglichen, die Gefühle und Bedürfnisse der Schüler zu hören und zu verstehen (Burlinson et al. 2010, S. 5). Rosenberg geht dabei

⁵² Als größtes Programm an Schulen kann das von der Europäischen Kommission unterstützte Smile keepers Projekt angeführt werden, welches zwischen 1993–2008 in Serbien und Montenegro stattfand. An diesem Programm nahmen mehrere tausend Kinder verschiedener Altersgruppen teil. Weitere Informationen findet der interessierte Leser auf der Webseite des Center for Nonviolent Communication: <https://www.cnvc.org/about-us/projects/nvc-schools/nvc-schools-serbia-and-montenegro/nvc-schools-serbia-and-montenegro>.

⁵³ In Deutschland gibt es zur Anwendung von WSK an Schulen ein darauf spezialisiertes Netzwerk von Trainern, über welches auch ein Teil der befragten Lehrkräfte für die Interviews gewonnen werden konnte.

davon aus, dass es Lehrkräften aufgrund ihrer kommunikativen Kompetenz gelingt, Schülern mit Empathie zu begegnen und diese dabei zu unterstützen, ihre Emotionen und Bedürfnisse zu verstehen und diese auch zu artikulieren (2007a, S. 79). Eine Folge der bereits angeführten komplementären Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist das Anwenden von Macht. In diesem Zusammenhang bezeichnet er Schulen als dominanzorientierte Organisationen (Rosenberg 2007a, S. 123), an welchen eine bestrafende Anwendung von Macht ausgeführt wird. Das heißt auch, dass Menschen an der Spitze der Organisation die Kontrolle über Bestrafungs- und Belohnungsmechanismen ausüben (Rosenberg 2007a, S. 124). Eng mit diesem Aspekt hängt die Art und Weise zusammen, wie Macht ausgeübt wird; Rosenberg unterscheidet zwischen beschützender und bestrafender Anwendung von Macht (2007a, S. 141). Er beschreibt eine beschützende Anwendung von Macht folgendermaßen: „*Jemand, der Macht einsetzt, um zu schützen, möchte Verletzung oder die Missachtung der Rechte anderer Menschen verhindern*“ (2007a, S. 142). Im Rahmen der Anwendung von Macht – insbesondere im Bildungssystem – fordert Rosenberg genau diese Anwendung ein und spricht sich dagegen aus, Macht anzuwenden, um andere zu bestrafen. Um eine solche Lernatmosphäre zu schaffen, fordert Rosenberg eine Anzahl didaktischer Maßnahmen, die mit schülerzentrierten Reformansätzen von Schule kongruent sind, beispielsweise eine Abkehr vom traditionellen Notensystem (2007a, S. 103)⁵⁴, das gemeinsame Vereinbaren von Lernzielen zwischen Schülern und Lehrern (2007a, S. 112), eine Veränderung der Rolle des Lehrers hin zum Lernbegleiter (2007a, S. 113) und eine innere Differenzierung bei den Lernmaterialien (2007a, S. 115). Hierbei tritt Marshall Rosenberg nicht für eine generelle Laissez-faire-Haltung ein, sondern plädiert für eine auf festen Überzeugungen und soliden Wertvorstellungen basierende Erziehung (2007a, S. 34).

Aus Sicht des CNVC wird zusammenfassend in folgenden Aspekten die angenommene Wirkung der WSK an Schulen angeführt:

“fewer conflicts

- *increased skill in mediating conflicts that arise*
- *more listening to one another*
- *mutual respect among all school members*

⁵⁴ Stattdessen plädiert er für den Einsatz von Lernportfolios, die bereits frühzeitig von den Schülern geführt werden sollen.

- *students take responsibility for their learning*
- *more engaged learning*
- *less resistance & more cooperation*
- *more fun for everyone*
- *students and teachers feel safe at school” (CNVC 2018).*

3.2 Rahmung und theoretische Fundierung der Grundelemente

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte aus der Perspektive des diesbezüglichen wissenschaftlichen Forschungsstandes dargestellt, sodass die Theorie Marshall Rosenbergs und die in der Arbeit erarbeiteten Ergebnisse mit ausgewählten theoretischen und empirische Erkenntnissen (*Humanistische Psychologie, Empathie, Wahrnehmungstheorie, Gefühls- und Bedürfnistheorie, Theorie zur Kommunikationsform der Bitte*) abgeglichen werden können.

3.2.1 Einordnung in die Humanistische Psychologie

Das Modell der WSK weist an verschiedenen Stellen klar erkennbare Parallelen zur Grundhaltung der *Humanistischen Psychologie* auf, was sich aus Sicht des Autors auch aus der Tatsache, dass Rosenberg bei Carl Rogers promovierte, ableiten lässt. Im Folgenden soll diese Grundhaltung skizziert werden, um dem Leser die Basis des Konzeptes zu erschließen. Hierbei werden geeignete Texte von Hauptvertretern der Disziplin, Texte der Association for Humanistic Psychology sowie eine Publikation, die infolge eines breit angelegten Forschungsprojektes entstanden ist, genutzt, um sich der *Humanistischen Psychologie* zu nähern. Es wird dabei zunächst knapp auf deren Historie, die Gründungsväter und das politische Umfeld der Entwicklung der *Humanistischen Psychologie* eingegangen. Weiterhin werden grundlegende Postulate und Theoreme sowie die wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung skizziert. Abschließend erfolgt eine kritische Einordnung der Humanistischen Psychologie.

3.2.1.1 Historie, Gründungsväter und politisches Umfeld der Humanistischen Psychologie

Die *Humanistische Psychologie* wurde im Jahr 1962⁵⁵ unter anderem von ihrem Gründungsvater Abraham Maslow als „*Dritte Kraft*“ (Bugental 1964) gegenüber der behavioristischen und psychoanalytischen Psychologie⁵⁶ gegründet (Bühler und Allen 1974, S. 7; Bugental 1964, S. 22; Straub 2014a, S. 10).⁵⁷ Neben Abraham Maslow zählen u.a. Charlotte Bühler und Carl Rogers zu den wichtigsten Wegbereitern (Galliker 2009, S. 193). Die genannten Vertreter wollten ein mechanistisches und deterministisches Menschenbild überwinden, indem die Hinwendung zum Menschen in seiner alltäglichen Existenz erfolge (Völker 1980, S. 14). Dies drückt sich insbesondere in der Klientenzentriertheit der *Humanistischen Psychologie* aus (Portele 1980, S. 55).

Bezüglich der kulturellen und politischen Begebenheiten der Entstehung der *Humanistischen Psychologie* fand deren Gründung in den 1960er Jahren in einer Zeit des Umbruchs⁵⁸ und der Suche nach neuen Methoden (Kochinka 2014, S. 70), die Herausforderung des Lebens zu bewältigen, statt (Bühler und Allen 1974, S. 18). Basierend auf diesen Umgebungsvariablen gründete sich die *Humanistische Psychologie*, indem sie ihre spezifischen Postulate und Theoreme entwickelte, welche sie von anderen Strömungen abgrenzt.

3.2.1.2 Grundlegende Postulate und Theoreme

Folgt man Straub, dann hat sich die *Humanistische Psychologie* von Beginn an einem „*praktischen Programm*“ verschrieben, „*das entschieden und voller Optimismus auf die Optimierung des Menschen setzte*“ (Straub 2014a, S. 10). Insofern kann man also sagen,

⁵⁵ Das Gründungsdatum bezieht sich auf das Auftreten der Association for Humanistic Psychology (AHP), die 1962 unter dem Vorsitz von Maslow in Erscheinung trat (Straub 2014b, S. 27).

⁵⁶ In der Psychoanalyse, welche insbesondere auf Freud zurückgeführt wird, werden psychische sowie somatische Symptome als Folge nicht bewusster Interaktionen von Triebimpulsen angesehen; diese münden in unbewusste Konflikte (Fröhlich 2005, S. 393). Der behavioristische Ansatz der Psychologie bezieht sich in erster Linie auf beobachtbares Verhalten, welches mittels wissenschaftlicher Methoden klar beschreibbar ist (Hutterer, S.41,42).

⁵⁷ Je nach Autor werden unterschiedliche Gründungspersönlichkeiten angeführt. Straub verweist beispielsweise auf die offizielle Webseite der „Association of Humanistic Psychology“ (AHP) beziehungsweise das Editorial Board des 1961 publizierten „Journals of Humanistic Psychology“ (JHP) und zeigt auf, dass jeweils unterschiedliche Personen genannt werden. Zielführend ist hier sicherlich der Hinweis, „[...] dass es ‚die‘ Humanistische Psychologie als eine homogene Einheit mit einem allgemein anerkannten und klaren (thematischen, meta-/theoretischen, methodischen) Profil nicht gibt“ (Straub 2014b, S. 16).

⁵⁸ Rückblickend befinden wir uns historisch in einer politisch turbulenten Zeit (u.a. Kubakrise, amerikanische Bürgerrechtsbewegung, Ermordung Kennedys).

dass die *Humanistische Psychologie* in der Deutung des menschlichen Lebens eine Philosophie einbezieht – „[...] eine Ansicht über das, was das Leben ist und was es sein kann, wenn es konstruktiv gelebt wird“ (Bühler und Allen 1974, S. 8). In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren weiterhin auf den rebellischen Charakter der Strömung, die Autoritäten hinterfragt, sich diesen nicht bedingungslos unterwirft sowie die Forderung nach authentischen, ehrlichen, menschlichen und menschenwürdigen Lebensmöglichkeiten unterstützt. Diese Unterstützung beruht auf philosophischen, psychologischen und ethischen Grundsätzen (Bühler und Allen 1974, S. 9; Aanstoos et al. 2000, S. 4).⁵⁹

Carl Rogers geht von einer konstruktiven Grundausrichtung des menschlichen Individuums aus (Rogers 1983, S. 7). Wenn ein Individuum sich der offenstehenden Wahlmöglichkeiten voll bewusst ist, trifft es eine Entscheidung in Richtung Harmonie, so die These Rogers‘ (1983, S. 7). Weiterhin schreibt das humanistische Paradigma der Relevanz von Bedürfnissen und dem Erleben von Gefühlen eine besondere Bedeutung zu (Galliker 2009, S. 192; Straub 2014b, S. 41). Gleichzeitig schreibt die *Humanistische Psychologie* dem Einzelnen eine Autonomie zu (Autonomie-Postulat), die als befreiende Kraft wirkt, wobei sie in Interdependenz zur Gesellschaft steht (Völker 1980, S. 17).

3.2.1.3 Wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung der Humanistischen Psychologie

Die *Humanistische Psychologie* hat eine enge Verknüpfung mit der Philosophie – insbesondere mit dem Humanismus und Existentialismus (Bühler und Allen 1974, S. 19; Aanstoos et al. 2000, S. 4; Völker 1980, S. 13) bzw. der Phänomenologie (Straub 2014b, S. 44; Aanstoos et al. 2000, S. 4). Kennzeichnend ist weiterhin die Einbeziehung östlicher Quellen, insbesondere des Hinduismus und Buddhismus (Aanstoos et al. 2000, S. 32; Bugental 1964).

Im Folgenden sollen die Grundannahmen sowie die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Prinzipien skizziert werden. Hierbei liegt der Humanistischen Psychologie eine ganzheitliche oder holistische Auffassung des Menschen (Straub 2014b, S. 41) mit dem Theorem der *Übersummativität* – der Idee, dass das „System“ des Menschen mehr als die Summe seiner Teile darstellt – zu Grunde (Bugental 1964, S. 23; Straub 2014b, S. 40; Völker 1980, S. 20). Weiterhin vollzieht sich das Sein „[...] im Kontext

⁵⁹ Die Forderungen sind nach Bühler und Allen (1974, S. 9) insbesondere die der amerikanischen Jugend, was dem Publikationsdatum des Werkes geschuldet ist; gleichwohl lässt sich diese Forderung nach Meinung des Autors auch auf die Gegenwart übertragen.

sozialer Beziehungen“ (Straub 2014b, S. 41). Der Mensch steht also immer in *Beziehung zu seinen Mitmenschen* (Bugental 1964, S. 23) und ist geprägt durch seine Sozialität bzw. Kulturalität (Straub 2014b, S. 41). Der Mensch lebt zudem *bewusst* (Bugental 1964), wobei hierbei auch das emotionale Erleben sehr bedeutsam ist (Straub 2014b, S. 42). Eine weitere Grundannahme basiert darauf, dass der Mensch eine *Wahlfreiheit* besitzt und somit keinem Determinismus unterliegt, wodurch er seine Lebenspraxis selbst gestalten kann (Bugental 1964, S. 24; Straub 2014b, S. 42). Als fünftes Theorem steht, dass der Mensch *intentional*, also zielgerichtet und wertorientiert handelt (Straub 2014b, S. 42; Bugental 1964, S. 24).

Im Wesentlichen folgen aus diesen Grundsätzen einige methodologische Prinzipien und Konsequenzen für die Wissenschaftsmethodik und Erkenntnisgewinnung (Straub 2014b, S. 42), welche in den vier von Bühler und Allen dargestellten Thesen gut zum Ausdruck kommen:

„1. Im Zentrum steht die erlebende Person. Damit rückt das Erleben als das primäre Phänomen beim Studium des Menschen in den Mittelpunkt. Sowohl theoretische Erklärungen wie auch sichtbares Verhalten werden im Hinblick auf das Erleben selbst und auf seine Bedeutung für den Menschen als zweitrangig betrachtet.

2. Der Akzent liegt auf spezifisch menschlichen Eigenschaften wie der Fähigkeit zu wählen, der Kreativität, Wertsetzung und Selbstverwirklichung – im Gegensatz zu einer mechanistischen und reduktionistischen Auffassung des Menschen.

3. Die Auswahl der Fragestellungen und der Forschungsmethoden erfolgt nach Maßgabe der Sinnhaftigkeit – im Gegensatz zur Betonung der Objektivität auf Kosten des Sinns.

4. Ein zentrales Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen, und das Interesse gilt der Entwicklung der jedem Menschen innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten. In dieser Sicht nimmt der Mensch in der Entdeckung seines Selbst, in seiner Beziehung zu anderen Menschen und zu sozialen Gruppen eine zentrale Stellung ein.“ (Bühler und Allen 1974, S. 7)⁶⁰

3.2.1.4 Kritische Einordnung

Straub kritisiert, dass die *Humanistische Psychologie* als Wissenschaft bedingt erfolgreich ist, was er insbesondere dem oftmals kämpferischen, exaltierten und missionarisch wirkenden Auftreten zuschreibt, welches die Skepsis insbesondere der naturwissenschaftlich ausgerichteten Strömungen der wissenschaftlichen Psychologie zur Folge hatte

⁶⁰ Weitere Zusammenfassungen zur Methodik, Orientierung und wissenschaftstheoretischen Ausrichtung der Humanistischen Psychologie finden sich bei Bugental (1964, S. 24–25) und Straub (2014b, S. 45).

(Straub 2014b, S. 33). Außerdem wirft er der *Humanistischen Psychologie* eine Beliebigkeit bezüglich der für sie wichtigen Ansätze vor, sodass „[...] *heterogene, partiell inkompatible und sogar inkommensurable Weltanschauungen, Menschenbilder und Überzeugungssysteme, wissenschaftliche Denkformen und Methoden* [...]“ sich im Sammelbecken der *Humanistischen Psychologie* nebeneinander wiederfinden (Straub 2014b, S. 46). Insofern hat der Humanismus nach Straub keine klaren Konturen (2014b, S. 53) und die „Dritte Kraft“ beinhaltet ein übertriebenes Pathos beim Fordern einer neuen Psychologie und eines neuen Menschen (Straub 2014b, S. 54; Kollbrunner 1987, S. 528). Insbesondere wirft Straub der Strömung eine nie dagewesene Vernetzung eines wissenschaftlichen Berufs mit einer Mission vor (2014b, S. 56).⁶¹ Rückblickend klingen nach Straub einige Texte der „Dritten Kraft“ geradezu utopisch und naiv (2014b, S. 56). Eine solche utopische Haltung hält sich aus Sicht von Straub bis heute (2014b, S. 60). Die umfassende und unbestritten positive Haltung zum gesunden Menschen, die sich beispielsweise bei Rogers findet, kann ebenfalls für Kritik an der *Humanistischen Psychologie* sorgen (Kochinka 2014, S. 70).

Fokussiert man eine Kritik auf die zuvor angeführten von Bühler und Allen formulierten vier Thesen, dann wäre ein vollständiger Verzicht auf ein Suchen nach Erklärungsmustern mit einem Verzicht auf das Betreiben von Wissenschaft gleichzusetzen, was man als Kritikpunkt anführen kann (Kochinka 2014, S. 72; Kollbrunner 1987, S. 529).

Zu These zwei kann als Gegenargument angeführt werden, dass negative Fähigkeiten wie beispielsweise Hass, Herabsetzung oder Beschädigung, insofern sie beobachtbar sind, auch Untersuchungsgegenstand sein müssten und eben nicht nur die angeführten positiven Fähigkeiten (Kochinka 2014, S. 74).

Eine Forderung nach sinnverstehenden und interpretativen und hermeneutischen Verfahren, welche sich aus These drei herauslesen lässt, kann ebenfalls als Kritikansatz gelten. Zum einen zeigt sich die *Humanistische Psychologie* über weite Strecken als „[...] *empiriefreies Unternehmen*“ (Kochinka 2014, S. 72) und zum anderen werden bei durchge-

⁶¹ Straub weist darauf hin, dass auch andere psychologische Richtungen an der Vorstellung einer Möglichkeit für einen radikalen Umbau der Menschen und ihrer Welt durch eine Psychologisierung teilnahmen (2014b, S. 56).

fürten empirischen Studien, wie beispielsweise zur Wirksamkeit von Rogers Gesprächs-therapie, eher konventionelle Forschungsmethoden genutzt, u.a. Persönlichkeitsinventare und Beziehungsfragebögen (Kochinka 2014, S. 72).⁶²

An der vierten These kann als Kritik eine Überhöhung der „Selbstentdeckung“ angeführt werden, besonders unter dem Gesichtspunkt, wie der Mensch sich selbst entdecken soll (Kochinka 2014, S. 75).

Zusammenfassend kommt Straub zu folgender Essenz einer Kritik der *Humanistischen Psychologie*:

„Ohne kritische Auseinandersetzungen mit dem ‚Humanismus‘ der Humanistischen Psychologie, ohne einschneidende Revisionen und Reinventionen wird man das der ‚dritten Kraft‘ implizite Welt- und Menschenbild und ihr gesamtes Programm nicht mehr tradieren mögen.“ (Straub 2014b, S. 61)

Im Vorangehenden wurden die zentralen Gedanken der Humanistischen Psychologie, die der WSK als psychologische Denkrichtung zugrunde liegt, dargestellt. Dass die WSK auf dem Gedanken der „Dritten Kraft“ beruht, wird insbesondere bezüglich des positiven Menschenbildes, des Bedürfnisbezugs und der Rolle des Individuums deutlich. Im Folgenden wird der für die WSK wichtige Aspekt der Empathie beleuchtet.

3.2.2 Empathie

Das Phänomen der Empathie ist im Modell der WSK ein wichtiges Konzept, ohne welches keine echte Kommunikationsverbindung zum Interaktionspartner aufgenommen werden kann. Insofern wird das Phänomen hier näher betrachtet, wobei zunächst eine Annäherung an den Begriff erfolgt. Weiterhin wird das Phänomen aus evolutionsbiologischer und psychologischer Perspektive näher dargestellt. Bei der psychologischen Betrachtung wird einerseits das Empathieverständnis von Carl Rogers, dem Doktorvater Rosenbergs, erläutert und andererseits auf ein integratives Prozessmodell von Altmann und Roth näher eingegangen. Diese Modellierung von Empathie ist besonders geeignet, da sie bereits im ursprünglichen Modell Anknüpfungspunkte an die Methode der WSK bietet. Abschließend wird die Bedeutung von Empathie in Schule und Unterricht beleuchtet.

⁶² Kochinka merkt hierzu an, dass die *Humanistische Psychologie* sich gerade nicht sinnverstehender qualitativer Forschungsmethoden bedient, sondern sich ihre empirische Untersuchung in weiten Strecken eher als nomologisch und hypothesenprüfend als hypothesengenerierend darstellt (Kochinka 2014, S. 80).

3.2.2.1 Annäherung an den Begriff der Empathie

Das Konzept der Empathie ist ein vielschichtiges und wiederum mit einer Vielzahl an anderen psychologischen Konzepten verknüpft, z.B. der Wahrnehmung von Emotionen und der Fähigkeit, diese zu dekodieren (Wallbott 2000, S. 378; Bernhardt und Singer 2012, S. 1). Zudem wird der Begriff der Empathie sehr unterschiedlich verwendet und definiert und in verschiedenen Studien unspezifisch genutzt (Funk 2016, S. 54; Roth et al. 2016, S. 2). Im Modell der WSK hat Empathie einen besonderen Stellenwert und Rosenberg betont ausdrücklich, dass Empathie für die Wirksamkeit des Konzeptes eine besondere Rolle spielt (u.a. Rosenberg 2012, S. 43; Rosenberg 2007b, S. 135). Um die Grundgedanken der WSK zur Empathie sowie Aussagen in den Interviews analysieren zu können, ist es hilfreich, sich den Begriff aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Ansätze anzusehen und eine Definition und ein Verständnis dafür zu erarbeiten.

Allgemein findet sich Empathie auch als Synonym für Einfühlung in der psychologischen Literatur (Altmann 2013, S. 3; Fröhlich 2008, S. 164; Bernhardt und Singer 2012, S. 2; Körner 1998, S. 3).⁶³ Einfühlung wurde bereits 1897 in die Psychologie von Theodor Lipps eingeführt (Roth et al. 2016, S. 1). Körner weist darauf hin, dass Empathie ein Kunstwort ist, das der amerikanische Psychologe Titchener 1909 in Anlehnung an den griechischen Begriff „empathia“ (in etwas hineinfühlen) und in sprachlicher Nähe zu Sympathie schuf, als er das deutsche Wort Einfühlung übersetzen wollte, was vom deutschen Historiker und Philosophen Robert Vischer als erstes formuliert wurde (Körner 1998, S. 4; Demetriou 2018, S. 523–540)⁶⁴. Demetriou schreibt dazu, dass Empathie aus Perspektive der Philosophie und Wissenschaft von einem Konzept ohne Namen zu einem nicht mehr wegzudenkenden Teil des menschlichen Seins geworden ist (Demetriou 2018, S. 493). In einer Gesprächssituation kommunizieren wir mit unserem Gegenüber, indem wir unseren inneren Beziehungsentwurf im Dialog anbieten (Körner 1998, S. 13). Empathie ist grundlegend also ein Teil unserer Kommunikation und ein interaktionales sowie interpersonales Phänomen und kann über die Zeit bzw. Situation variieren (Richter 2009, S. 9). Eingegliedert in das Modell von Shannon und Weaver kann Empathie als ein dreistufiger Prozess gesehen werden, bei welchem der Empathiegeber als Signalempfänger

⁶³ Der interessierte Leser findet in der Dissertation von Nowak eine Gegenüberstellung von mehr als 50 Definitionen (2011, S. 13–18).

⁶⁴ Die Angaben zu Demetriou 2018 beziehen sich auf die E-Book-Version, da zum Zeitpunkt der Zitation lediglich diese Ausgabe des Titels erhältlich war.

den emotionalen Zustand des Kommunikationspartners versteht (1), selbst als Sender seine Empathie an den Empfänger weitergibt (2) und der Kommunikationspartner diese empfängt und erfährt (3). Altmann weist darauf hin, dass ein Einordnen der Empathie in das Modell von Shannon und Weaver den interaktionalen Anteil von Kommunikation betont (Altmann 2013 14). Eine Beobachtung der inneren Zustände ist mit unseren sensorischen Organen nicht möglich, sodass Gedanken, Wünsche, Gefühle bzw. Fantasien nicht erfasst werden können, da sie keine physische Existenz besitzen, wobei sie gleichzeitig real erlebbar sind. Die Erfassung dieser inneren Erlebenszustände kann bei uns selbst durch Introspektion und bei unseren Mitmenschen durch Empathie als Teil der Kommunikation erfolgen (KOHUT 1959, S. 459; Skvarla 2008, S. 11). In sozialen Kommunikationen gilt Empathie als ein bedeutsames Phänomen, bei dem davon ausgegangen wird, dass es zum Überleben in der Gruppe, zur Beziehungsaufnahme und zum Vermeiden von aggressiven Verhalten beiträgt (Skvarla 2008, S. 19; Eisenberg 1989, S. 1). Bezüglich der empathischen Wahrnehmung von Personen mit anderem kulturellen Hintergrund wird festgestellt, dass wir zwar Personen des eigenen kulturellen Hintergrundes leichter empathisch verstehen, dass dies aber auch für Menschen aus anderen Kulturkreisen möglich ist (KOHUT 1959, S. 463; Skvarla 2008, 19,20). Betreffend der in der Forschung strittigen Frage, ob Empathie ein „state“ oder ein „trait“ ist, wird in der vorliegenden Arbeit Empathie mit Anteilen einer erlernbaren Fähigkeit sowie Anteilen einer Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) (Richter 2009, S. 7; Funk 2016, S. 59; Roth et al. 2016, S. 3; Bialystok und Kukar 2018, S. 24) modelliert, die in spezifischen Situationen in beschreibbaren Prozessen (u.a. Empathischer Kurzschluss) stattfindet.

Nach dieser grundlegenden Näherung werden im Folgenden die Perspektiven verschiedener Disziplinen und ausgewählte Betrachtungsschwerpunkte zur Empathie dargestellt.

3.2.2.2 Empathie aus entwicklungspsychologischer Sichtweise

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird Empathie als Fähigkeit entsprechend verschiedener Studien bereits früh im Leben ausgeprägt (Eisenberg 1989, S. 2; Demetriou 2018, S. 635; Babar et al. 2018, S. 170). So weisen Ulich et al. darauf hin, dass um die Mitte des 2. Lebensjahres alle Voraussetzungen entwickelt sind, um Mitgefühl zu zeigen. Zu diesem Zeitpunkt verfügen Kinder beispielsweise bereits über die Fähigkeit, zwischen sich und anderen zu unterscheiden und angemessen auf Gesichtsausdrücke des Gegenübers zu reagieren. Aufgrund eines modellhaften Verhaltens von Bezugspersonen sowie eigenen Erlebnissen und Erfahrungen sind dazu passende Gefühle bekannt, zumindest liegen rudimentäre Schemata für das Erleben von Gefühlsreaktionen vor (2002, S. 114).

Folgende Arten prosozialen Verhaltens zeigten sich bei Kindern im Alter von 24 Monaten:

- *physisches Trösten,*
- *verbales Trösten,*
- *verbale Ratschläge,*
- *aktives Helfen (schreiendem Geschwister die Flasche geben),*
- *indirektes Helfen (Mutter holen,)*
- *teilen,*
- *ablenken,*
- *schützen und verteidigen (Ulich et al. 2002, S. 114).*

Folgt man der Autorengruppe um Ulich, dann ist die Entwicklung von Mitgefühl stark von Elterneinflüssen, insbesondere von einem warmen Erziehungsstil (Verbesserung des Zustandes des Kindes im Fall von Kummer) sowie einem induktiven Erziehungsstil – dem Kind das eigene Fehlverhalten einsichtig machen – geprägt (Ulich et al. 2002, S. 117). Weiterhin wirken sich die Persönlichkeitsmerkmale des Kindes (Schüchternheit und Geschlecht) in Wechselwirkung mit dem Erziehungsstil aus (positiver Zusammenhang von Schüchternheit der Mädchen mit Mitgefühl, wenn Erziehungsverhalten eher warm ist; negativer Zusammenhang von Schüchternheit bei Jungen mit Mitgefühl, wenn Erziehungsverhalten eher kalt ist) (Ulich et al. 2002, S. 123). Neben sozialisierten Aspekten der Empathie werden in der Forschung aber auch vererbte Elemente diskutiert, was verschiedenen Individuen genetisch bedingt eine größere Empathiefähigkeit zuschreibt (Richter 2009, S. 8). Unabhängig von einer erblichen Voraussetzung und Sozialisationsinflüssen aus Kindheit bzw. der familiären Umwelt kann nach Rogers Empathie gelernt werden und „[...] *Therapeuten, Eltern und Lehrer können lernen empathisch zu werden*“. Dies gilt insbesondere, wenn deren Lehrer und Vorgesetzte Menschen mit einfühlsamen Verständnis sind (Rogers 1980, S. 85). Die Erlernbarkeit von Empathie spielt gerade im schulischen Zusammenhang eine Rolle, da so auch entsprechende kommunikative Kompetenzen bei Schülern und Lehrkräften aufgebaut werden können, die sich auf die Konfliktfähigkeit positiv auswirken. Von einer Erlernbarkeit von Empathie gehen auch aktuelle Forschungsansätze aus und verschiedene Forscher entwickeln Trainingsmaßnahmen, um Empathiefähigkeit zu schulen (Altmann 2015, S. 174; Roth et al. 2016; Richter 2009,

86, 87; Rogers 1980, S. 85).⁶⁵ Im Zusammenhang von Empathie und Neurowissenschaften spielen spezielle Nervenzellen, die Spiegelneuronen (Rizzolatti et al. 1996; Altmann 2013, S. 11), eine bedeutsame Rolle, und es wird zwischen bewussten, unbewussten und automatisierten Prozessen differenziert (Roth et al. 2016, S. 3). Mittels Spiegelneuronen nutzen wir für das empathische Verstehen unserer Kommunikationspartner dieselben Areale unseres Gehirns wie für das Empfinden unseres eigenen emotionalen Erlebens (Bernhardt und Singer 2012). Das Auffinden dieser Areale im Gehirn bildet auch die Grundlage der Argumentation, dass Menschen soziale Wesen sind, die sich gegenseitig umeinander kümmern (Babar et al. 2018, S. 170).⁶⁶ In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass an Verhaltensweisen wie Gefühlsnachempfindung und Gefühlsnachahmung Spiegelneuronen beteiligt sind. Hierbei ist derselbe neuronale Kreislauf aktiviert, als würde man die Emotion selbst erfahren (Funk 2016, S. 60). In der Wissenschaft ist es mittlerweile nahezu unumstritten, dass an Empathie ein kognitiver und ein affektiver Vorgang Anteil haben (Roth et al. 2016, S. 2; Piefke 2017, S. 236), der Menschen befähigt, sich in andere Personen hineinzusetzen, also deren Perspektive zu übernehmen. Dabei erfolgt ein Abgleich des Beziehungsangebotes unseres Kommunikationspartners mit unseren inneren Vorlagen (Körner 1998, S. 14; Demetriou 2018, S. 881). Neurobiologisch finden die beiden Prozesse in verschiedenen Gehirnarealen statt, nämlich affektive Empathie im unteren äußeren Frontallappen und der kognitive Prozess im ventromedialen präfrontalen Cortex (Shamay-Tsoory et al. 2009). Die überwiegende Auffassung der Forscher ist gegenwärtig, dass die beiden Prozesse komplementär sind und nicht singular stattfinden (Babar et al. 2018, S. 174).⁶⁷

Folgt man der Forschergruppe um Stemler, dann ist Empathie einerseits ein automatischer, affektiver Bottom-up-Prozess. In diesem werden die emotionalen Ausdrücke einer anderen Person imitiert. Andererseits aber ist sie auch ein Top-down-Prozess, der in der

⁶⁵ Eine Übersicht zu verschiedenen Trainingsprogrammen u.a. für Schulen, Kindergärten und Gesundheitsberufe findet sich bei (Roth et al. 2016).

⁶⁶ Die Verletzung dieser Gehirnregionen, welche aus pathologischen Fällen bekannt sind, führt dazu, dass die Gefühle der Mitmenschen von den Betroffenen nicht mehr interpretiert werden können. Demetriou berichtet weiter von Fällen von Autismus und Psychopathologie, in welchen Personen Empathie nicht im normalen Maße empfinden (Demetriou 2018, S. 1268).

Während bei autistischen Personen das kognitive Nachvollziehenkönnen der emotionalen Lage des Gesprächspartners nicht in einem ausreichenden Maße vorhanden ist (Funk 2016, S. 58), zeichnen sich psychopathologische Fälle dadurch aus, dass ein emotionales Nachvollziehen fehlt, was sich final in einem Fehlen von Schuld und antisozialen Verhalten auszeichnet (Demetriou 2018, S. 1278–1286).

⁶⁷ Babar et al. schreiben unter Berufung auf Studien der Empathie noch eine moralische und behaviorale Dimension zu, welche im Folgenden hier nicht weiter diskutiert wird (Babar et al. 2018, S. 173).

kognitiven Fähigkeit besteht, sich in andere hineinzuversetzen (Stemmler et al. 2014, S. 209).

„Die empathische Fähigkeit, die Gefühlslage anderer nachzuempfinden (Vignemont und Singer 2006) bezieht sich einerseits auf intersubjektive Schlussfolgerungen, durch die auf das Vorliegen positiver und negativer Emotionen geschlossen wird, ohne diese selbst erleben zu müssen.“ (Stemmler et al. 2014, S. 209)

Weiter „[...] kann Empathie auch mit einem Nacherleben des persönlichen Leides einer anderen Person verbunden sein“ (Decety und Meyer 2008). Insofern sind die kognitive (Perspektivenwechsel) und die emotionale Facette (Stellvertreteremotion) der Empathie zwei Seiten einer Münze und Bestandteil eines Phänomens (Demetriou 2018, S. 1199). Basierend auf dem Verständnis der humanistischen Psychotherapie beschreibt Eberwein das therapeutische Ambiente von Empathie als: *„[...] ungeteilte nicht wertende, und nicht manipulierende, offen zugewandte Aufmerksamkeit [...] bei gleichzeitiger professioneller Abgegrenztheit“* (Eberwein 2009a, S. 71). Eberwein definiert sein Empathieverständnis insbesondere für einen therapeutischen Rahmen, der dazu dient, dem Klienten dabei zu helfen, die Ursache für sein Leiden und mögliche Hilfen zu finden. Hierbei ist es wichtig, dass der Empathiegeber vom „Leiden“ des Gesprächspartners nicht infiziert oder destabilisiert wird (Eberwein 2009b, S. 72). Im Vordergrund stehen die wohlwollende Aufmerksamkeit und wertschätzende Zuwendung ohne Manipulation und Kritik. Folgt man Eberwein, dann ist eine Person fähiger und bereiter, ihr Inneres zu erkunden, wenn sie sich wertgeschätzt und als Person angenommen fühlt und einen emotionalen Raum verspürt, auch negativ besetzte Gefühle wahrzunehmen sowie auszudrücken, weil dies ihre Selbststruktur stabilisiert (Eberwein 2009b, S. 72).

3.2.2.3 Das Empathieverständnis von Carl Rogers

Carl Rogers weist der Empathie im Therapieprozess der nicht-direktiven Psychotherapie eine besondere Rolle zu, wobei er die Erkenntnisse von Tonbandaufnahmen von Gesprächssituationen ableitet, mit denen Therapiesprache analysiert wurden (1980, S. 76). Rogers schreibt zur Empathie: *„Ich glaube, daß wir einem Element zu wenig Aufmerksamkeit widmen, das sowohl für das Verständnis der Persönlichkeitsdynamik als auch für die Veränderung von Persönlichkeit und Verhalten von größter Bedeutung ist“* (1980, S. 75). Er bezeichnet Empathie als passive Art der Interaktion. Im Empathieprozess erfolgt ein Abgleich des psycho-physiologischen Erlebensflusses beim Herausarbeiten von Gefühlen (Rogers 1980, S. 78).

Eine technische Definition der Empathie nach Rogers lautet:

„Der Zustand der Empathie oder empathisch sein bedeutet, das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen so wahrzunehmen, als ob man die Person selbst wäre, ohne jedoch die >als ob<-Situation aufzugeben. Das bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet, und deren Ursache so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, daß wir dies tun, als ob wir verletzt oder vergnügt usw. wären. Geht dieses >als ob< verloren, dann wird daraus Identifikation.“ (Rogers 1959, 210,211) in (Rogers 1980, 77,78).

Zusammenfassend identifiziert Rogers drei Erfahrungen, die eine Person macht, wenn ihr Empathie entgegengebracht wird:

- 1- *„Der nicht-wertende sondern akzeptierende Charakter des empathischen Klimas ermöglicht es ihr, [...] sich selbst gegenüber eine wertschätzende, besorgte Haltung einzunehmen“.*
- 2- *„[...] sich selbst genauer zuzuhören und sich ihrem eigenen innersten Erleben, ihren bisher nur vage gefühlten Bedeutungen mit mehr Empathie zuzuwenden“.*
- 3- *„Das größere Verständnis für sich selbst und die eigene höhere Wertschätzung eröffnet neue Möglichkeiten des Erlebens; ihr Selbst stimmt nun besser mit ihrem Erleben überein. Sie hat größeres Verständnis für sich selbst, größere Wirklichkeit des Erlebens und größere Kongruenz erreicht;“ (Rogers 1980, S. 92)*

Bezüglich des Aufdeckens unbekannter Gefühle drückt sich Rogers etwas unscharf aus, da er einerseits ein Beispiel anführt, in welchem der Klient mit Hilfe des Therapeuten sein Gefühl als Enttäuschung bestimmen kann (in Abgrenzung von Ärger und Unzufriedenheit), und andererseits vor deren Entdeckung warnt, da es Gefahren birgt (Rogers 1980, 78,79). Zudem weist er darauf hin, dass es notwendig sei, beim Zeigen von Empathie jederzeit in die eigene Welt zurückzukehren und sich in der Gefühlswelt des anderen nicht zu verlieren, was nach Aussage Rogers eine komplexe, harte und fordernde sowie gleichzeitig subtile und sanfte Umgangsart darstellt (Rogers 1980, S. 79).⁶⁸ Das Aufrechterhalten einer „Als-ob-Perspektive“ der Empathie ist wesentlich dafür, dass das Zeigen von Empathie nicht zur Belastung für den Empathiegeber wird. Richter spricht in diesem Zusammenhang von einer Selbst-Anderen-Differenzierung (Richter 2009, S. 7). Bezüglich der Auswirkungen von Empathie gibt Rogers an, dass sich in erster Linie die Entfremdung zwischen den Kommunikationspartnern – bei Rogers dem Klienten und Therapeuten – reduziert, indem die Aussagen durch das empathische Verhalten des Zuhörers

⁶⁸ Rogers verweist bezüglich der Bedeutung von Empathie darauf, dass bei einer Untersuchung von Raskins mit 83 praktizierenden Therapeuten aus mindestens 8 unterschiedlichen Richtungen, Empathiefähigkeit – den Klienten mit Einfühlungsvermögen und Genauigkeit aus dessen Blickwinkel zu verstehen – als die wichtigste Eigenschaft eines Therapeuten angegeben wurde (Raskin 1974; Rogers 1980, S. 82).

sinnhaft nachvollzogen werden. Weiterhin drückt sich in der Empathie eine Wertschätzung durch den Gesprächspartner aus; diese zeigt sich darin, dass sich jemand für eine Person interessiert und diese als die Person annimmt, welche er/sie ist. Zudem ermöglicht Empathie frei von Beurteilung, dass sich die Person, welcher empathisch zugehört wird, selbst versteht und annimmt (Rogers 1980, S. 89). Empathie kann, wenn diese unreflektiert angewandt wird, auch maladaptive Facetten besitzen und es entstehen langfristige Auswirkungen wie Überlastungssymptome, Depressivität oder Burnout (Roth et al. 2016, S. 114; Gleichgerrcht und Decety 2013, 8; Altmann 2015, S. 26; Altmann et al. 2016, S. 114; López-Pérez et al. 2013). Beim Anwenden von Empathie ist es notwendig, auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Selbstempathie und Empathie für den Gesprächspartner zu achten, was präventiv gegen emotional kurzschlüssiges Verhalten wirkt (Altmann et al. 2016, S. 112). Im Folgenden wird das von Altmann und Roth entwickelte Empathie-Prozessmodell (EPM) als integrativer Ansatz zum Verständnis dargestellt sowie auf den Empathischen Kurzschluss (EKS) eingegangen (Altmann et al. 2016, S. 113–116; Altmann und Roth 2013; Altmann 2015). Es werden differenzierbare empathische Situationen und mit dem EKS eine besondere kommunikative Reaktionsform herausgearbeitet sowie mit dem Modell der WSK verzahnt, wobei die Verzahnung auf theoretischer und praktischer Ebene von den Autoren geleistet wird (Altmann et al. 2016, S. 113).

3.2.2.4 Das Empathie-Prozessmodell und der Empathische Kurzschluss

Das Empathie-Prozessmodell (EPM) ist ein simulationsbasiertes Konzept und angelehnt an Barker, der den Empathieprozess als „*the act of perceiving, understanding, experiencing, and responding to the emotional state and ideas of another person*“ beschreibt (Barker 1987, S. 114). Das Modell lässt sich für interpersonelle Kommunikation anwenden, wenn eine Person die Emotion des Kommunikationspartners erlebt. Hier lässt sich der Empathieprozess als Abfolge der Komponenten *Wahrnehmung*, *mentales Modell (mM)*, *empathische Emotion* sowie *Antwort* beschreiben. Bei der Wahrnehmung werden die emotionalen Signale des Kommunikationspartners sowie die Situation aufgenommen, was die Autoren mit einem kognitiven Prozess verbinden. Dieser setzt sich beim Bilden eines mentalen Modells fort, bei welchem eine innere Repräsentation der Gedanken und Gefühle des Kommunikationspartners gebildet wird. Als affektive Fähigkeit geschieht in der Folge eine empathische Reaktion, wobei die Gefühle des Kommunikationspartners nachempfunden werden. Abschließend erfolgt als kognitive und affektive Fertigkeit eine Antwort, mit der auf Situation und Erleben des Gesprächspartners reagiert wird (Altmann

et al. 2016, S. 113). Beim Wahrnehmungsprozess werden Informationen aufgenommen (u.a. Gestik, Mimik, Tonfall, verbale Äußerungen, Körperhaltung), die zum Verstehen der Situation notwendig sind. Bei der Repräsentation der Situation, die als mentales inneres Modell modelliert wird, werden gegebenenfalls weitere verfügbare Informationen wie z.B. Vorwissen über Sozialisationshintergrund der Person sowie emotionale Informationen über den Kommunikationspartner verarbeitet. Weiterhin können bei der Bildung des mentalen Modells auch eigene Erlebnisse sowie Handlungsheuristiken genutzt werden. Durch das zeitlich parallele Verarbeiten des gebildeten mentalen Modells erfolgt eine emotionale Repräsentation des Kommunikationspartners, sodass die emotionale Lage nachempfunden wird. In Form von verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen erfolgt abschließend eine Antwort als Reaktion (Altmann et al. 2016, S. 114). Diese Antwort kann in zwei Formen erfolgen: einer empathischen Reaktion, die auf das Zeigen von Gefühlen gegenüber dem Kommunikationspartner ausgerichtet ist, und dem Zeigen von „personal distress“, was in einer selbstbezogenen Form erfolgt und das Individuum in Gefühle wie Aufgeregtheit, Unruhe, Alarmierung, Verwirrung oder Ähnliches versetzt (Paulus 2014, S. 2; Batson et al. 1987, S. 21). Im Falle eines empfundenen „personal distress“ erfolgt als Handlung ggfs. eine nicht prosoziale, selbstbezogene Aktion beispielsweise in Form des Beendens der Interaktion, des Abwendens vom Gegenüber, Aggression oder eines Empathischen Kurzschlusses.

Beim *Empathischen Kurzschluss (EKS)* handelt es sich um eine Form von abwehrendem Verhalten. Dabei wird dem Kommunikationspartner eine Antwort gegeben, die einen fehlenden Bezug zum Gegenüber aufweist. Durch eine Verkennung, Verzerrung oder Negierung der emotionalen Situation des Kommunikationspartners werden eigene negative Emotionen reguliert. Hierbei ist eine Antwort nur scheinbar auf die Situation gerichtet, hat aber eine invalidierende Wirkung, indem widersprechende, gegensätzliche oder entwertende Aussagen getätigt werden (Altmann et al. 2016, S. 114).

Die folgenden Sätze verdeutlichen den EKS beispielhaft anhand konkreter Aussagen:

- *„Ach, das schaffst du ganz sicher, du bist doch ein schlauer Kopf.“*
- *„Wein doch nicht! Vielleicht ist es ja gut, dass ihr euch getrennt habt. Er ist nicht gut genug für dich.“*
- *„Sei nicht traurig, immerhin musste er keine Schmerzen erleiden.“* (Altmann 2015, S. 27)

Die Folge solcher Aussagen kann sein, dass der Kommunikationspartner seine Gefühle nicht frei ausdrücken kann und das Gespräch dadurch ggfs. erschwert bzw. die Kommunikation abgebrochen wird. Das Fortführen der Kommunikation über die Situation wäre nur durch ein Widersprechen der Aussage möglich. Grund für diese Art von Antwort ist nach Altmann, dass Empathiegeben bzw. die negativen Emotionen des Kommunikationspartners in der Situation ein Risiko für die persönliche emotionale Stabilität darstellen, wobei beispielsweise Hilflosigkeit entsteht, da die Emotionen nicht verändert werden können. Zur Reduktion der Anspannung wird die Situation mittels Überlagerungen eigener Bewertungen invalidiert oder es werden einfache Lösungsvorschläge unterbreitet (Altmann 2015, S. 27).⁶⁹ Negative Auswirkungen eines Empathischen Kurzschlusses sind oft für beide Kommunikationspartner unbefriedigende und enttäuschende Gefühle, da weder eine gemeinsame Aktion noch ein empathisches Verstehen im Gespräch erfolgt (Altmann und Roth 2013, S. 183).

Altmann schlägt als Alternative zum Empathischen Kurzschluss den Abgleich des eigenen mentalen Modells des EPM mit der Situation des Kommunikationspartners vor. Abbildung 8 stellt die beiden Kommunikationsarten einander gegenüber. Während im Abgleich des eigenen *mentalen Modells* mit der realen Situation des Kommunikationspartners das Zeigen von Empathie positive Effekte erzielen kann, führt ein Empathischer Kurzschluss zu einem abrupten Ende der Kommunikation. Dies kann entsprechend den theoretischen Überlegungen von Altmann zu einem negativen Empfinden des Empathieprozesses durch den Kommunikationspartner führen und weiterhin zu negativen Auswirkungen wie Frust schlussendlich zu einem emotionalem Belastungserleben (Altmann 2015, 29,30).

⁶⁹ Für Personen, welche in helfenden Berufen arbeiten sowie für Lehrer und Sozialarbeiter bringt Altmann das wiederholte Erleben unreflektierter Empathie mit Burnout in Zusammenhang (Altmann 2015, S. 30).

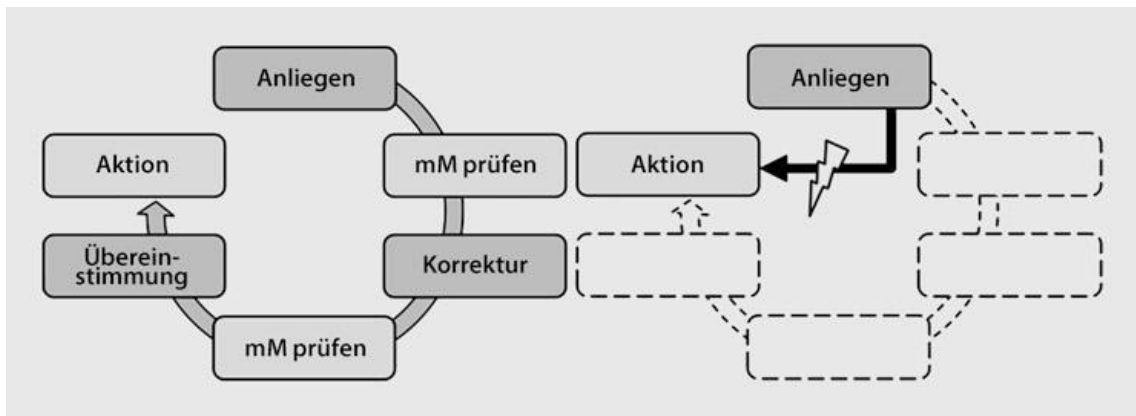


Abbildung 8: Gegenüberstellung der Kommunikation: Empathie-Prozess-Modell und Empathischer Kurzschluss
Quelle: (Altmann 2015, S. 29)

Zur Reduktion kurzschlüssiger Handlungen schlägt Altmann vor, die Schritte der WSK beim Geben von Empathie zu nutzen und evaluierte die Effekte in einer empirischen Studie mit 448 Auszubildenden der Krankenpflege im Rahmen des Unterrichts (Altmann 2015). Das Ergebnis zeigte, dass im Arbeitsalltag ein Mehraufwand bei der Anwendung des Konzeptes vermutet wurde. Weiterhin scheint eine Anwendung in Fällen von stellvertretenden Entscheidungen schwierig, was sich im Rahmen des Einsatzes in der Psychiatrie zeigte. Gleichzeitig wurden positive Erfahrungen in schwierigen Gesprächen rückgemeldet, die für den Erfolg der Herangehensweise sprechen (Altmann et al. 2016, S. 123). Im Detail berichtet der Autor von einer

„Steigerung des reflektierten und achtsamen Umgangs mit den Gefühlen und Bedürfnissen der anderen und der eigenen Person,

- *Steigerung der professionellen Selbst-Andere-Differenzierung,*
- *Steigerung der Handlungsfähigkeit in intensiven Situationen,*
- *Reduktion der assoziierten psychosomatischen und Belastungssymptome [sic!].“*
(Altmann 2013, S. 167)

3.2.2.5 Empathie in Schule und Unterricht

Wirft man einen Blick in die von Dubs als Ratgeberwerk für Lehrkräfte konzipierte und intendierte Publikation „Lehrerverhalten“, um sich dem Begriff der Empathie aus pädagogischer Sicht bzw. unter dem Relevanzaspekt für den Unterrichtsalltag zu nähern, dann fällt auf, dass der Begriff mit sieben Seitenverweisen im Glossar (2009, S. 602) eine überdurchschnittliche Häufigkeit bezüglich seiner Nennung aufweist, was auf dessen besondere Bedeutung hinweisen könnte. Für diese These spricht, dass der Begriff Empathie

insbesondere im Zusammenhang mit wichtigen Aspekten des Unterrichts wie einem wertschätzenden Führungsstil (Dubs 2009, S. 96), dem „Caring“ (102), affektivem Unterricht (357), einer humanistischen Lehrpersönlichkeit (366), einer heterogenen Schülerschaft bzw. Problemschülern (500) sowie Disziplinproblemen, Aggression und Gewalt im Schulalltag (532, 545) vorkommt. Gleichzeitig bleibt, neben der vermeintlichen Bedeutung von Empathie, deren Einsatzmöglichkeit in pädagogischen Zusammenhängen oftmals nebulös (Babar et al. 2018, S. 23) was auf ein Forschungsdesiderat hinweist. Bezüglich der Wirkung von Empathie im Unterricht schreibt Rogers, dass ein Lernen beim Zeigen von Verständnis besser möglich ist (1980, S. 89). Insofern argumentiert er, dass mit Empathie Lehrkräften ein machtvoll Instrument zur Veränderung und Förderung zur Verfügung steht (Rogers 1980, S. 92). Altmann sieht Empathie als Einstiegsvoraussetzung für Berufe im sozialen Bereich an, da man in solchen Tätigkeitsfeldern häufig mit negativen Gefühlen konfrontiert ist (2016, S. 111). Das Verfügen über die Fähigkeit der Empathie kann weiter als ein wesentliches Kriterium für das Ausüben und Verhalten von Lehrkräften im Unterricht betrachtet werden (Tausch und Tausch 1976b, S. 32; Eckert und Sieland 2006, S. 151). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass Empathie insbesondere bei dem Aufbauen einer Beziehung eine Schlüsselkomponente darstellt (Skvarla 2008, S. 10; Mendes 2003; Einsiedler 2017, S. 280), was Auernheimer und Rosen auch für Interaktionen von Lehrern und Schülern mit Migrationshintergrund darlegen (2017, S. 448). Durch den Aufbau solcher Beziehungen wird ein indirekter Einfluss auf die Lernleistung erbracht, da eine gute Lehrer-Schülerbeziehung diese positiv beeinflusst (Cornelius-White 2007; Hofer und Haimerl 2008, S. 223; Bialystok und Kukar 2018, S. 31).

Der Aufbau der Kompetenz zum Zeigen von Empathie kann im schulischen Rahmen aber auch selbst ein pädagogisches Ziel (soziale Kompetenz) darstellen (Bialystok und Kukar 2018, S. 26) und eine solche Kompetenz spielt auch bei Trainingsprogrammen gegen aggressives Verhalten bzw. zum Fördern des Klassenklimas eine Rolle (Petermann und Lohbeck 2017, S. 408; Grewe 2017, S. 558; Neubauer 2017, S. 427; Dubs 2009, S. 532). Durch das Wahrnehmen der Empathie anderer Menschen erkennen wir, wie diese über uns denken und das Fremdbild trägt dazu bei, dass wir uns besser definieren können (Babar et al. 2018, S. 175). Gerade dieser Prozess hilft Schülern bei der eigenen Identitätsfindung.

Die Bedeutung der Empathie für das Schulklima und die Atmosphäre findet sich in der folgenden Aussage von Tomlinson und Murphy:

„An empathetic school would focus on the full humanity of each member of the community. It would be energizing to work there and it would enable educators to teach, learn, and make choices as acts of caring. It would nurture in students the desire to understand and the capacity to reach out to others with acceptance and trust.“ (Tomlinson und Murphy 2018)

Bei Lehrkräften ist das Fördern von Empathiefähigkeit durch deren Teilnahme in personenzentrierten Gruppengesprächen möglich (Tausch 2017, S. 207). Hierbei betont Tausch, dass Achtung und Einfühlung keine Haltung von Schwäche darstellen und Konsequenzen nach Grenzüberschreitungen verwirklicht werden können, ohne dass Wertungen, Beschimpfungen oder Anschuldigungen vorgenommen werden. Weiter weist er darauf hin, dass Grenzen nicht ohne Konsequenzen überschritten werden können, da Achtung und Einfühlung auf Gegenseitigkeit beruhen (Tausch 2017, S. 201).

Abschließend lässt sich die große Bedeutung von Empathie in Schule und Unterricht mit den Worten von Reinhardt Tausch beschreiben, der bei der Zusammenfassung des empirischen Wissensstandes zu folgender Aussage kommt:

„Einfühlung in die Erlebniswelt der Schüler-Studierenden sowie Achtung-Ernstnehmen ihres Erlebens und ihrer Person fördern deutlich angemessenere didaktische und erzieherische Aktivitäten der Lehrer im Unterricht. Hierdurch wird die emotionale Befindlichkeit, das soziale Lernen, die Entwicklung der Persönlichkeit sowie die Leistungsfähigkeit der Schüler deutlich gefördert, nicht nur für die Schul- und Studienzeit, sondern auch wesentlich für das spätere Leben und den Beruf.“ (2017, S. 210)

Im Weiteren wird auf den Aspekt der Wahrnehmung intensiver eingegangen.

3.2.3 Wahrnehmung

Die menschliche Wahrnehmung ist verschieden, subjektiv, lediglich ein Ausschnitt der Realität und von unseren Sinnen geprägt, welche uns täuschen können (Jacobsen und Kaernbach 2006, S. 109). Insofern „[...] schaffen Wahrnehmungen für jeden eine eigene Welt“ (Berkel 2005, S. 37). Es geht also nicht darum, Recht zu haben, sondern Erklärungsmuster zu entwickeln, wie Menschen zu ihrer jeweiligen Wirklichkeit gelangt sind (Berkel 2005, S. 37).

Im vorliegenden Kapitel sollen die Grundlagen der menschlichen Wahrnehmung aufgegriffen und analysiert werden. Dies ist notwendig, um erklären zu können, wie aus Wahrnehmungen bzw. Beobachtungen, die unsere Grundlage für den Austausch über zwischenmenschliche Interaktionen darstellen, Konflikte entstehen können und was Wahrnehmungen und Beobachtungen bei deren Prävention und Deeskalation für eine Rolle spielen. In der WSK besitzt der Aspekt der Wahrnehmung eine große Bedeutung, was sich u.a. darin zeigt, dass er als eigener Teilschritt im Kommunikations-Konflikt-Prozessmodell existiert und als erster Schritt bei der Konfliktbearbeitung angewandt wird. In

diesem Kapitel wird zunächst historisch und definitorisch der Begriff der Wahrnehmung erläutert. Daraufhin wird insbesondere auf die evolutionspsychologischen und psychologischen Aspekte der Wahrnehmung bzw. Beobachtung eingegangen und anschließend, nach einer Betrachtung der interpersonellen Wahrnehmung, das Phänomen auf das Feld der Pädagogik übertragen.

Mausfeld schreibt zur Wahrnehmung, dass sich historisch das Interesse an diesem Phänomen daraus ableitet „[...] wie sich ein Wissen über die Welt auf der Basis der durch die Sinne vermittelten Informationen rechtfertigen ließ [sic!]“ (2006, S. 97). Er konstatiert hierzu, dass uns unsere Sinne nicht täuschen, sondern die Interpretationsleistung unseres Gehirns (Bewertung) eine Täuschung unseres Verstandes verursachen kann – eine Wahrnehmungstäuschung (Mausfeld 2006, S. 98).⁷⁰ Das Phänomen der Wahrnehmungstäuschungen basiert somit auf falsch interpretierten Informationen. Dieser Aspekt findet sich auch bei Kant, der dies in der Anthropologie I beschreibt (Kant 1800, S. 39). Mausfeld betont, dass alle Theorieperspektiven auf menschliche Wahrnehmung im Wesentlichen zwei Fragen zu beantworten versuchen:

„1. Was befähigt uns, auf der Basis der vergleichsweise mageren Sinnesinformationen ein so reichhaltiges Wissen über die Welt zu erwerben, das weit über das hinausgeht, was den Sinnen gegeben ist?“

2. Wie können aus physikalischen Energiemustern, wie sie auf die Sinnesrezeptoren treffen, bedeutungshafte Einheiten entstehen, wie also kann ein biologisches System Bedeutung generieren?“ (Mausfeld 2006, S. 98)

Bei Hagendorf et al. findet sich die Kurzdefinition: *„Wahrnehmung ist ein Prozess, mit dem wir die Informationen, die von den Sinnessystemen bereitgestellt werden, organisieren und interpretieren“* (2011, S. 5). Für ein tieferes Verständnis des Wahrnehmungsprozesses eignet es sich, zunächst einen kurzen Blick auf die verschiedenen Sinne, mit welchen Perzeption geleistet wird, zu werfen. Es folgt also zunächst eine Erklärung aus entwicklungspsychologischer Perspektive.

⁷⁰ Bereits bei Helmholtz findet sich in diesem Zusammenhang der Gedanke, dass unsere Sinnesorgane uns nicht täuschen, da sie stets nach klaren Regeln, also nicht regelwidrig, funktionieren. Wir täuschen uns lediglich im Verständnis der Sinnesempfindung (Helmholtz 1855, S. 20).

3.2.3.1 Wahrnehmung aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Bezüglich der menschlichen Wahrnehmung ist es eine Notwendigkeit, aus der nahezu unendlichen Menge an Informationen relevante auszuwählen und so mittels selektiver Wahrnehmung die Komplexität der Situation zu reduzieren (Fidler 2004b, S. 38), um diese in bewusste Verarbeitungsprozesse zu überführen – was u.a. Aufgabe und Fähigkeit des kognitiven Systems ist (Müller und Krummenacher 2006, S. 118). Folgt man diesem Ansatz, ist Wahrnehmung folglich ein informationsverarbeitender Prozess (Mallot 2006, S. 136).

Wahrnehmung findet dabei immer in einer Umwelt statt (Mallot 2006, S. 134). Hier steht nur eine begrenzte Zahl an Sinnesorganen (Modalitäten) zur Verfügung, welche nur für eine bestimmte Zahl an Komponenten (Qualitäten) in unserer Wahrnehmung bestimmt sind. Insofern ist die Abbildung der Realität mittels unserer Wahrnehmung niemals vollständig (Hofer 1985, S. 390; Hagendorf et al. 2011, S. 14). Im Prozess unserer visuellen Wahrnehmung werden Informationen aus Bildern extrahiert und so aufbereitet, dass die Informationen für die Steuerung unserer Verhaltensweisen nutzbar werden (Mallot 2006, S. 135). Regularitäten der Umwelt gehen hier als Vorannahmen in den Perzeptionsprozess mit ein, da sich unsere Wahrnehmung in einem evolutionären Prozess herausgebildet hat und sich das System in einer Umwelt bewähren musste (Hagendorf et al. 2011, S. 6). Dabei enthalten die Bilder nicht die vollständige Information unserer Umwelt und sind somit nicht fotografisch (Hofer 1985, S. 390). Außerdem werden Vorwissen und Annahmen mit einbezogen. Unsere auditive Wahrnehmung ist ein Fernsinn und vermittelt uns Informationen über „weiter“ wegliegende Begebenheiten (Kaernbach 2006, S. 138). Da beim Hören Schwingungen interpretiert werden, handelt es sich um sich verändernde und in Bewegung befindliche Vorgänge. Hierin liegt ein Unterschied zum visuellen Wahrnehmen, bei welchem auch statische Vorgänge vorliegen können. Während beim Sehen die räumliche Orientierung bzw. ein Erkennen von Objekten im Vordergrund steht, dient das Hören

„[...] vor allem der Kommunikation von Informationen und Gefühlen zwischen Artgenossen und der Überwachung der Umwelt. Dabei ist ein Vorteil, dass Hören nicht auf eine Richtung fokussiert ist, auch im Dunkeln funktioniert und nicht durch Hindernisse beeinträchtigt wird.“ (Kaernbach 2006, S. 138)

Unsere Wahrnehmung taktiler Reize begründet sich auf Oberflächensensibilität, welche auf eine externe mechanische, thermische und chemische Reizung von Rezeptoren in der Haut zurückgeht (Kiese-Himmel 2006, S. 147). Zuletzt verfügen wir über eine Geruchs- und Geschmackswahrnehmung, die eine überlebenswichtige Bedeutung für Menschen

hat, wie z.B. Branderkennung und Identifizierung verdorbener Lebensmittel (Zimbardo et al. 2008, S. 108; Hummel et al. 2006, S. 152) sowie auch bei der Erkennung von Raubfeinden, Beute oder Sexualpartnern eine Rolle zu spielen scheint (Goleman 1996, S. 27). Goddemeier (2008, S. 165) schreibt über die für unsere Wahrnehmung relevanten Sinne: „So ist der gesamte Leib mit Dilthey und Merleau-Ponty Sinn-Sucher und Sinn-Schaffer, der in einer Welt dauernder Gefährdung dem Sein laufend ‚Sinn abringt‘“. Aufgrund der Unmittelbarkeit und Anstrengungslosigkeit, mit der wir unsere Umwelt wahrnehmen, kann schnell davon ausgegangen werden, dass Wahrnehmung ein einfacher Prozess ist; in Wirklichkeit handelt es sich jedoch um einen hochkomplexen Vorgang (Hagendorf et al. 2011, S. 4). Wahrnehmung steht im Sinne des Erkennens von Umwelten und Situationen und eröffnet uns die Möglichkeit, adäquat zu handeln, wobei uns nicht alle Wahrnehmungsleistungen bewusst sind. Es existiert eine Unterscheidung zwischen Perzepten, also Ergebnissen eines komplexen Wahrnehmungsprozesses, über die berichtet werden kann, und unbewussten Wahrnehmungen, die aber gleichzeitig mit unserem Handeln verknüpft sind, wie z.B. die automatische Anpassung der Grifffestigkeit an der Oberflächenbeschaffenheit eines zu greifenden Gegenstandes (Hagendorf et al. 2011, S. 4). Die wichtigste Grundfunktion unserer Wahrnehmung aus evolutionspsychologischer Sicht ist die Anpassung des menschlichen Organismus an die handlungsrelevanten Aspekte der Umwelt, um dessen Funktionalität und Handlungsfähigkeit sicherzustellen und sein Überleben als Individuum oder Gruppenmitglied zu sichern (Hagendorf et al. 2011, S. 6). Da wir nie sämtliche Informationen gleichzeitig wahrnehmen können, gewinnt hier der Aspekt der Aufmerksamkeit an Bedeutung.

„Mit Aufmerksamkeit werden Prozesse bezeichnet, mit denen wir Informationen, die für aktuelle Handlungen relevant sind, selektieren bzw. irrelevante Informationen deselektieren. Selektion beeinflusst die Wahrnehmung (Selektion für die Wahrnehmung) und die Handlungsplanung und -ausführung (Selektion für die Handlungskontrolle) und umgekehrt.“ (Hagendorf et al. 2011, S. 8)

Gleichzeitig ist unsere Wahrnehmung nicht auf die Sinnesleistung reduziert, wobei aber die Merkmale des jeweiligen Sinnesorgans sowie die Verarbeitungsspezifika die Möglichkeiten der Wahrnehmung determinierend steuern (Hagendorf et al. 2011, S. 15). Für eine Zugänglichmachung der internen Repräsentationen unserer Wahrnehmung ist eine Transformation des von Modalität abhängigen Formats in eine transmodale Form notwendig sowie eine Abstimmung verschiedener Teilinformationen, um eine ganzheitliche Wahrnehmung zu erreichen (Hagendorf et al. 2011, S. 15). Das bedeutet, dass die Sin-

neswahrnehmung in ihrer spezifischen Art in eine transmodale Repräsentation umgewandelt wird, die unabhängig vom jeweiligen Sinneskanal ist. Weiterhin erzeugt unsere Wahrnehmung kein Abbild der physikalischen und sozialen Wirklichkeit, sondern konstruiert aus verfügbaren Informationen eine handlungsrelevante interne Repräsentation (Hagendorf et al. 2011, S. 16). Beim Prozess der Wahrnehmung kann dabei zwischen einem Bottom-up-Prozess und einem Top-down-Prozess unterschieden werden. Beim Bottom-up-Prozess führt ein distaler Reiz zu einem proximalen Reiz an den Rezeptoren der Sinnesorgane, welcher neuronal weiterverarbeitet wird – hierdurch wird eine kategoriale Einordnung einer komplexen natürlichen Szenerie ermöglicht (Hagendorf et al. 2011, S. 24; Zimbardo et al. 2008, S. 110).⁷¹ Beim Top-down-Prozess handelt es sich um den umgekehrten Prozess, bei welchem Vorstellungen aus Gedächtnisinhalten gebildet werden. Hier können Perzepte übernommen werden, welche aus sensorischen Eindrücken vorher gebildet wurden – als Beispiel kann die Bildung einer Vorstellung bei ausgeschaltetem sensorischen System dienen (Hagendorf et al. 2011, S. 24; 2013, S. 175–177; Zimbardo et al. 2008, S. 152–153; Kosslyn 1980).

Da es sich beim Menschen um ein soziales Wesen handelt, ist eine Teilaufgabe der Wahrnehmung die Steuerung sozialer Kommunikation durch Erkennungsleistung: u.a. Mimik, Sprache, Gerüche, Gestik, Körperhaltung (Hagendorf et al. 2011, S. 7). Im Folgenden wird die interpersonelle Wahrnehmung, die gerade für Unterrichtssituationen relevant ist, näher beleuchtet.

3.2.3.2 Interpersonelle Wahrnehmung

Nachdem zuvor die Zusammenhänge unserer individuellen Wahrnehmung aus biologischer und psychologischer Sicht grundlegend dargestellt wurden, wird jetzt auf den Aspekt der interpersonalen Wahrnehmung eingegangen. In diesem Zusammenhang ist soziale Wahrnehmung funktional, das heißt, sie dient unserer Handlungsplanung und mit ihr ist immer ein Urteil verbunden, wie wir uns gegenüber dem Interaktionspartner verhalten sollen (Schweer et al. 2017, S. 122).

Hierbei unterscheidet sich eine Beobachtung von Personen bzw. sozialen Situationen grundlegend von einer Objektwahrnehmung (Schweer et al. 2017, S. 122). Im Gegensatz zur Objektwahrnehmung handelt es sich bei Personen nicht um statische Objekte, was bedeutet, dass die Interaktionspartner permanent ihr Verhalten modifizieren können.

⁷¹ Dieser Vorgang geschieht in einem sehr kurzen Zeitfenster von wenigen hundert Millisekunden (Koch et al. 2013, 272,292.).

Kommunikation ist also, wie bereits dargestellt, ein reflexiver Prozess und das Handeln der Kommunikationspartner beeinflusst sich wechselseitig (Schweer et al. 2017, S. 122). Hierbei verändert sich dieser zirkuläre Prozess fortlaufend (Fidler 2004a, S. 38).

Die Wahrnehmung ist dabei also Teil unserer Kommunikation und wir interpretieren das Verhalten anderer Personen aufgrund der Sinneseindrücke und Vorannahmen wie dargestellt in einer Mischung aus Bottom-up- bzw. Top-down-Prozessen. Laing et al. (1978, S. 21) weisen darauf hin, dass für das bewusste Wahrnehmen eines Verhaltens einer anderen Person neben einer Perzeption immer auch eine Interpretation notwendig (Große Siestrup 2010, S. 17; Heinrichs 2005, S. 140). Dieses Urteil bildet dann die Grundlage für die Entscheidung, wie wir uns gegenüber dem anderen verhalten werden (Schweer et al. 2017, S. 122). Eine solche Interpretation ist dabei stets geprägt von persönlichen Subkontexten, z.B. Familiensituation bzw. persönliche Aufnahmefähigkeit, kulturellen Erfahrungen (Laing et al. 1978, S. 22) und auch von subjektiven Wahrnehmungen wie beispielsweise Sympathie und Antipathie, also der jeweiligen Beziehung zu der Person sowie deren Einschätzung (Schweer et al. 2017, S. 122). In der interpersonellen Wahrnehmung eines Kommunikationspartners selektieren wir dabei aus allen Dingen, welche wir vom anderen über unsere Sinne wahrnehmen können. Das bedeutet, dass Perzeption mit Selektion und Rezeption einhergeht. Hierbei kann es uns auch an Aufmerksamkeit fehlen, sodass wir entscheidende Handlungen bzw. Verhalten⁷² des Kommunikationspartners nicht aufnehmen (Laing et al. 1978, S. 23). Bezüglich der Interpretation von Mimik, die in der interpersonellen Wahrnehmung eine große Rolle spielen kann, soll noch darauf hingewiesen werden, dass diese kein generell gültiger Indikator für die interpersonelle Wahrnehmung von Emotionen ist, da Mimik auch vom Kommunikationspartner bewusst reguliert sein kann (Holodynski 2004, S. 26; Kromm et al. 2015, S. 595; Holodynski et al. 2013).

3.2.3.3 Wahrnehmung aus pädagogischer Perspektive

Wie komplex unsere Wahrnehmung im Unterricht als Lehrkraft ist, wird deutlich, wenn Horst Siebert in seiner theoretischen Arbeit auf eine spezielle Beobachterperspektive der Lehrer hinweist:

⁷² Es existiert ein Unterschied zwischen Verhalten (beobachtbar, zielgerichtet respektive reaktiv) (Wittmann 2001, S. 55; Rösch 1987, S. 26) und Handeln (intentional, zielgerichtet, Interpretationskonstrukt) (van Buer 1990, S. 40; Wittmann 2001, S. 55; Lenk, S. 293).

„Unterricht ist kein linearer Sender-Empfänger-Prozess, sondern Unterricht ist eine beobachtungsabhängige, zirkuläre, rekursive Interaktion mit Erwartungshaltungen, Komplexitätsreduktionen, mehr oder weniger begründeten Hypothesen, selektiven Wahrnehmungen etc.“ (2005, S. 9–10)

Als Resümee des oben angeführten Zitats kann man festhalten, dass Wahrnehmung höchst individuell und nicht absolut objektivierbar ist.

Wahrnehmungsprozesse finden im Unterricht permanent statt. Dabei werden verschiedenste Verhaltensweisen beobachtet (Schweer et al. 2017, S. 121). Somit ist auch aus der pädagogischen Perspektive eine objektive Wahrnehmung unmöglich, da alle Beteiligten einer so großen Anzahl an Reizen ausgesetzt sind, dass eine vollständige Informationsaufnahme nicht realisierbar ist. Um diese Informationsflut zu bewerkstelligen, wirken im Rahmen der Informationsaufnahme und -verarbeitung Filtermechanismen mit, um schnelle Handlungen und Entscheidungen möglich zu machen (Schweer et al. 2017, S. 121). Für die Wahrnehmung der Beziehungsebene spielt die nonverbale Kommunikation eine besondere Rolle (Fidler 2004b, S. 43), wobei bei dieser Form der Kommunikation problematisch ist, dass nonverbale Verhaltensweisen oftmals mehrdeutig sind. Der sozialpsychologischen Forschung ist bekannt, dass bei der Interpretation der Wahrnehmung Vorannahmen in Form von impliziten Persönlichkeitstheorien zum Tragen kommen (Schweer et al. 2017, S. 123), wodurch es oftmals zu einer Übertragung von Eigenschaften kommt, welche der Beobachter als zusammengehörig ansieht (Fidler 2004b, S. 37). Hierbei wird im Rahmen unserer Wahrnehmung zum einen Information selektiert und wir ziehen aus diesen ausgewählten Reizen (z.B. Attraktivität, Geschlecht, Ethnie) (Steins 2005, S. 52–58) darüber hinaus unbewusste Schlussfolgerungen auf nicht beobachtbare oder noch nicht beobachtete Eigenschaften der beobachteten Person (Steins 2005, S. 53). Schwer et al. führen als Beispiel an, dass eine Lehrkraft die Unpünktlichkeit eines Schülers mit Aufsässigkeit verknüpft (Schweer et al. 2017, S. 124). Implizite Persönlichkeitstheorien dienen dabei neben der Wahrnehmung und Beurteilung auch zur Kategorisierung von Personen (Hörstermann et al. 2010, S. 144), was wiederum als Folge zu unterschiedlichen und unangemessenen Verhaltensweisen der Interaktion in prinzipiell ähnlichen Situationen führen kann (Steins 2005, S. 53; Fidler 2004b, S. 44; Dann 1989b, S. 248, 1989a). Lehrkräfte versuchen dabei, ihre Schülerkategorisierungen eher zu bestätigen. Überträgt man dieses Phänomen auf das Verhalten von Problemschülern im Unterricht, wird also erwünschtes Verhalten entweder übersehen (Assimilation) oder deren auffälliges Verhalten verstärkt wahrgenommen (Kontrastierung) (Fidler 2004a, S. 39). Im Umgang mit impliziten Persönlichkeitstheorien weist Steins darauf hin, dass es notwendig

ist, diese zu identifizieren sowie diese an der empirischen Basis zu testen und zu reflektieren (Steins 2005, S. 58–59).

Neben den impliziten Persönlichkeitstheorien spielen in der Interaktion und deren Wahrnehmung auch Routinen und Handlungsskripte bei den Lehrkräften eine bedeutsame Rolle (Fidler 2004b, S. 45; Thies 2017, S. 79). Solche entstehenden Handlungsroutinen sind nur schwierig zu unterbrechen und können oftmals negative Auswirkungen auf die Schüler z.B. in Form von Sanktionen, Ironie oder ignorantem Verhalten haben (Schweer et al. 2017, S. 128). Gleichzeitig dienen diese Handlungsroutinen wiederum der Reduktion der Situationskomplexität und führen unbekannte Komponenten auf bekannte Situationen zurück (Fidler 2004b, S. 46). Insbesondere in stressigen Situationen wird auf solche Handlungsskripte zurückgegriffen (Fidler 2004b, S. 46; Schweer et al. 2017, S. 146).⁷³ Problematisch wäre es dabei, diese für die Informationsselektion relevanten Handlungsalternativen von vornherein auszuschließen – beispielsweise in Form Perspektivenwechsel oder Abwägung aller situativer Bedingungen (Schweer et al. 2017, S. 134). Bezüglich der *subjektiven Theorien* unterscheiden sich Lehrkräfte, die bei der Bewältigung schwieriger Situationen erfolgreicher sind, von solchen, die diese Situationen weniger erfolgreich bewältigen, durch eine höhere Komplexität ihrer subjektiven Theorien (Dann 1989b, S. 250).

Neben der impliziten Persönlichkeitstheorie spielen auch noch interpersonale Erwartungen im Wahrnehmungsprozess eine bedeutsame Rolle (Schweer et al. 2017, S. 125–126; Mehring 2008, S. 5). Das bedeutet, dass Lehrer und Schüler gegenseitig eine normative Erwartungshaltung haben. Damit verbunden ist das Wahrnehmen von Erwartungskonkordanz bzw. -diskordanz, was die weiteren Handlungen des Lehrers beeinflusst (Schweer et al. 2017, S. 126–127). Ist das Verhalten des Schülers den Normerwartungen entsprechend, wird dieser beispielsweise als guter Schüler bewertet, falls nicht, erfolgt eine negative Bewertung. Diese Bewertung hat im Sinne der bereits angeführten Kategorisierung wiederum Auswirkungen.⁷⁴ Einen weiteren Einfluss auf die Wahrnehmung hat der Zeitpunkt der Interaktion. Dies bedeutet, dass in ersten Interaktionen Lehrkräfte im

⁷³ An solchen subjektiven Theorien und Handlungsskripten und deren Bewusstmachung setzen auch andere Konfliktmethoden (z.B. das Konstanzer Trainingsmodell) an, um das Verhalten von Lehrkräften in schwierigen Situationen zu verbessern. Auch die Modifikation von Wahrnehmungsstrategien ist hierbei ein wichtiger Ansatz (Dann 1989a, S. 278).

⁷⁴ Solche Erwartungen können im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung negative Folgen haben (Thies 2017, S. 80). Im Klassenzimmer findet sich dieser Zusammenhang beim Pygmalioneffekt (Rosenthal und Jacobson 1968).

Rahmen ihrer Eindrucksbildung insbesondere einen normativen Abgleich der Schülerhandlungen mit ihren Erwartungssystem vollziehen (Schweer et al. 2017, S. 127). Dies beeinflusst den weiteren Interaktionsprozess, da aufgrund des Beurteilens (erster Eindruck) bestimmte Verhaltensmuster häufiger angewandt werden als andere (Schweer et al. 2017, S. 127).

Weitere wichtige Einflusskomponenten auf die Wahrnehmung einer schulischen Situation stellen das Selbstbild bzw. das Selbstvertrauen der Lehrkraft dar (Schweer et al. 2017, S. 136). Bei der Wahrnehmung stehen die Interpretation der Situation und die emotionale Auswirkung immer in einer Wechselwirkung und werden dabei von der kognitiven Situationsauffassung geprägt (Große Siestrup 2010, S. 17; Fidler 2004b, S. 47).

Im Rahmen von Wahrnehmungsprozessen und insbesondere bei interpersoneller Wahrnehmung spielen Gefühle eine bedeutende Rolle, indem emotionale Prozesse einen Einfluss auf unsere Perzeption nehmen (Fidler 2004b, S. 37; Thies 2017, S. 87) und selbst der Wirklichkeitskonstruktion unterliegen (Heisig 2012, S. 45): „*Emotions are reactions to the perceived significance of events, and they occur more or less immediately upon that perception*“ (Clore und Huntsinger 2009, S. 4).

Im Folgenden wird auf die Emotions- bzw. Gefühlsseite bei Konflikten eingegangen.

3.2.4 Gefühle und Emotionen

Schule und Unterricht sind Orte des emotionalen Erlebens (Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 1), und zahlreiche Emotionen wie Freude, Stolz, Angst, Trauer und Langeweile prägen den Schulalltag der Stakeholder und sind Determinanten und Ergebnisse von Lernprozessen (Hascher und Brandenberger 2018, S. 289). Emotionen⁷⁵ und Gefühle haben dabei in der Pädagogik eine historisch weit zurückreichende Bedeutung, die sich beispielsweise auch in der Trias aus Herz, Geist und Hand von Pestalozzi (Frevort und Hoffmann 2012, S. 51) sowie den Grundsätzen Don Boscos „*Alles aus Liebe nichts aus Zwang*“ (Penedo 2019) oder des Turnvaters Jahn „frisch, fromm, fröhlich und frei“ (Hofmann 2009, S. 1950) wiederfindet und sich auch in Lehrplänen widerspiegelt. Interessant ist es, in diesem Zusammenhang zu betrachten, welche Funktion diesen Emotionen zukommt und wie sie mit dem Lernen bzw. den im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders untersuchten sozialen Interaktionen zusammenhängen (Meyer 2014, S. 469; Goetz

⁷⁵ Die Begriffe Emotionen und Gefühle werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Es gibt Autoren, die bei Gefühlen, im Gegensatz zu Emotionen, eine subjektive Bewertung definieren (Franken 2004, S. 78; Otto et al. 2000, S. 13). Diesem Ansatz wird hier nicht gefolgt.

et al. 2006, S. 290). Hier stellen sich Fragen wie: Ist es sinnvoll, Schüler zu ermutigen, ihre Emotionen zu zeigen? Wie beeinflussen durch soziale Interaktionen ausgelöste Emotionen wie beispielsweise Angst das Lernen bzw. Konflikte? Wie gelingt Lehren, wenn eine sensible Lehrkraft vor einer „aufmüpfigen“ Klasse unterrichten soll (Shuman und Scherer 2014, S. 13–14)? Es geht also darum zu klären, welche Rolle Emotionen bei der Lehrer-Schüler-Beziehung spielen, insbesondere im Konfliktfall, und wie damit umzugehen ist. Das vorliegende Kapitel beleuchtet Emotionen näher und geht auf ihre Rolle im Unterricht ein. Hierbei erfolgt zunächst ein Abriss der Stellung von Emotionen in den Erziehungswissenschaften. Dann wird sich mit den Begriffen Gefühl und Emotion theoretisch genähert, um so das in der WSK als Schritt verwendete Konzept des „Gefühls“ zu rahmen. Zudem wird dem Leser das Mehrkomponentenmodell der Emotionen vorgestellt, um einzelne Teilkomponenten von Emotionen herauszuarbeiten. Abschließend wird auf die Rolle von Emotionen und Gefühlen in Schule und Klassenzimmer eingegangen. Hierbei wird die Rolle der Emotionen für den Lernprozess näher erläutert. Darüber hinaus werden dem Leser Arten von Emotionen vorgestellt, die im Schulalltag eine bedeutsame Rolle spielen, Emotionen aus der Lehrerperspektive beleuchtet sowie der Zusammenhang zwischen Emotionen und Unterrichtsgestaltung dargestellt.

3.2.4.1 Abriss der Stellung von Emotionen in der pädagogischen Wissenschaft

Obwohl die bedeutsame Rolle von Emotionen beim Lehren seit langem bekannt ist, stellen die Untersuchung der Emotionen im Unterricht sowie Fragestellungen bezüglich der Auswirkungen auf Lernen und Arbeiten lange Zeit ein Forschungsdesiderat dar (Liu 2016, S. 483; Frenzel et al. 2015b, S. 202; Seifried und Sembill 2005, S. 656; Krapp 2005b, S. 606; Goetz et al. 2006; van Veen und Lasky 2005, S. 895).⁷⁶ Sembill weist auf das Problem der Operationalisierung hin und schreibt zur Betrachtung von Gefühlen in pädagogischen Kontexten: „*Verschiedene Aspekte sind für die widersprüchlichen Akzentuierungen oder auch für ihre gänzliche Ausblendung/Vernachlässigung aus pädagogisch-psychologischen Kontexten anzuführen*“ (2010, S. 80). Dualistische Interpretationsschablonen (u.a. Geist/Körper; Emotion/Kognition; Denken/Handeln)⁷⁷ prägen seit

⁷⁶ Eine Ausnahme bilden insbesondere die Forschungen zum Thema Schulangst und Stress (Krapp 2005b, S. 606; Zeidner 2014) sowie Prüfungsangst (Hascher und Edlinger 2009, S. 105; Goetz et al. 2006). Schutz und Pekrun zeigen auf, dass zum Thema Prüfungsangst in den letzten fünf Jahrzehnten über 1000 Studien angefertigt wurden (Schutz und Pekrun 2007b, S. 3).

⁷⁷ Goleman stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass bei starken Gefühlen unsere emotionale Seite über unsere kognitive die Oberhand gewinnt: “[...] je intensiver das Gefühl, um so bestimmender wird die emotionale Seele – und umso machtloser die rationale“ (Goleman 1996, S. 25). Seele wird hier im Sinne der Psychologie als Kognitionsweise verwendet – es meint Erkennen in allen Formen, die das Verstehen rezipiert (Goleman 1996, S. 25).

der Antike die Beschreibungen; weiterhin liegt nach Sembill eine „[...] Ignoranz der abendländisch geprägten Emotionsforschung gegenüber anderen Kulturen [...]“ vor (Sembill 2010, S. 80).⁷⁸ Der Untersuchungsgegenstand rückte also spät in den Fokus der Wissenschaft und es fehlt dem noch jungen Forschungsfeld „Emotionen in der Bildung“ oftmals an einer theoretischen Fundierung sowie geeigneten empirischen Zugängen. Weiterhin weisen die Forschungsinstrumente der Emotionsanalyse noch ein großes Maß an Entwicklungspotenzial auf (Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 1, S. 2, S.8; Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2014a, S. 659). Senge spricht in diesem Zusammenhang von einem Rationalitätsimperativ und einer technikgläubigen Kultur und stellt insbesondere für die Disziplin der Soziologie in letzter Zeit einen „*emotional turn*“ bzw. ein Wiederentdecken der Gefühle fest (Senge 2013, S. 11). Unter einer evolutionspsychologischen Perspektive finden sich Forschungen, welche die Evolutionsgeschichte der Gefühle und deren Mechanismen erforschen (Franken 2004, S. 71). Diese sogenannten „Basic Emotions Theories“ sind oftmals von Darwins Arbeit beeinflusst und gehen von einer je nach Theorie unterschiedlichen Anzahl an Basisemotionen aus (z. B. Wut/Ärger, Trauer, Ekel, Angst, Verachtung, Überraschung, Freude bei Ekman (1992)). Forscher, die dieser Gruppe zugeordnet werden, sind u.a. Ekman (2008), Izard (1992), Johnson-Laird und Oatley (1989), Plutchik (2001), Tomkins (1962), Panksepp (2007). Die Basistheorien stehen eng in Verbindung mit einer „fight or flight“-Bewertung von Situationen, also der Tendenz, in einer Situation unmittelbar „anzugreifen“ oder aus dieser zu „flüchten“. Insofern basieren die Theorien auf Annahmen zu existenziellen Lebenssituationen und entsprechenden Reaktionen darauf, welche durch die Basisemotionen ausgelöst werden und welche in verschiedenen Kulturen ähnlich vorkommen können (Shuman und Scherer 2014, S. 20; Frenzel et al. 2015b, S. 203). Als Kritik an den Basisemotionen wird angeführt, dass diese von Modell zu Modell in ihrer Anzahl variieren und keine spezifischen Kriterien formuliert werden, warum eine Emotion als Basisemotion zählt (Franken 2004, S. 73; Mayring 2003, S. 144). Weiterhin kann kritisiert werden, dass sich Basisemotionen nochmals der Unterkategorie Lust/Unlust zuordnen lassen und somit gar nicht eine wirkliche emotionale Basis darstellen (Meyer et al. 1999, S. 169).

⁷⁸ Ciompi und Endert weisen in diesem Zusammenhang auf den Aspekt hin, dass Gefühle lange Zeit schwierig messbar und objektivierbar waren. Hier verändert sich die Lage durch moderne Verfahren der Neurobiologie (2011, S. 20). An dieser Stelle scheint der Hinweis angebracht, dass neurowissenschaftliche Ansätze nicht überwertet werden sollten, da auch diese noch weit davon entfernt sind, die Komplexität von psychologischen und emotionalen Phänomenen gänzlich zu beschreiben. Insofern ergänzen sie vielmehr Verfahren wie Beobachtung und Selbstbeobachtung (Ciompi und Endert 2011, S. 36).

3.2.4.2 Näherung an den Begriff des Gefühls

Im Folgenden wird das Phänomen der Gefühle erläutert, wobei dies zunächst aus etymologischer Sicht erfolgt, worauf dann der Begriff von verwandten, teils synonym verwendeten Begriffen abgegrenzt wird. Daraufhin wird eine Definition des Begriffs Gefühl vorgenommen. Weiterhin wird mit dem Mehrkomponentenmodell ein konkreter Ansatz zur Emotionsforschung vorgestellt. In der Literatur werden Gefühl, Emotion, Affekt, Stimmung, Befinden, Befindlichkeit oftmals als verwandte Begriffe bzw. als Synonyme genutzt (Hascher 2005, S. 610; Hascher und Brandenberger 2018, S. 290; Hascher und Edlinger 2009, S. 106; Hascher und Hagenauer 2011a, S. 128; Linnenbrink 2006, S. 309; Götz et al. 2004, S. 50) und es fehlt eine klare Differenzierung, insbesondere hinsichtlich der Dauer und des Bewusstseinsgrades (Ciompi und Endert 2011, S. 17).⁷⁹ Etymologisch stammt Emotion von „movere“ (bewegen) sowie dem Präfix „e“ (heraus) ab, was auf eine Tendenz der Emotion, sich in eine Handlung hineinzubewegen, hinweist (Goleman 1996, S. 22). Insofern werden Personen von ihren Gefühlen auch zu Handlungen bewegt (u.a. zu Tränen gerührt sein, vor Freude überwältigt sein) (Hargreaves 2005, S. 288). Sembill weist bezüglich einer Begriffsbestimmung auf die „[...] Schwierigkeit einer trennscharfen Abgrenzung zu motivationalen und kognitiven, aber eben auch zu neurophysiologischen Prozessen und ihren gen-/zellbiologischen Grundlagen“ hin (2010, S. 81). Wie schwer eine begriffliche Fassung von Gefühl ist, wird klar, wenn Kleinginna/Kleinginna bereits 1991 von 91 Definitionen und 9 skeptischen Statements aus unterschiedlichen Richtungen der Emotionsliteratur schreiben (Kleinginna und Kleinginna 1981, S. 345). Das Wörterbuch der Psychologie verweist beim Nachschlagen des Begriffs Gefühl auf die Emotion (Fröhlich 2008, S. 211), sodass, wie auch in der vorliegenden Arbeit, von einer synonymen Verwendung ausgegangen werden kann. Bei Fröhlich findet sich dann eine umfangreichere Beschreibung des Aspektes. Hierbei handelt es sich um „[...] eine allgemeine und umfassende Bezeichnung für psychophysiologische Zustandsveränderungen, ausgelöst durch äußere Reize (Sinnesempfindungen), innere Reize (Körperempfindungen) und/oder kognitive Prozesse (Bewertungen, Vorstellungen, Erwartungen) im Situationsbezug [Hervorhebungen im Original]“ (2008, S. 161). Fröhlich schreibt weiter: „Die spürbar einsetzende Erlebnisweise und die – von Kognitions- und Motivationserfahrungen mehr oder minder abgehobene – Erlebnisqualität von E. [Emotionen: Anmerkung Autor] nennt man Gefühl (feeling)“ (2008, S. 161). Sehr intensive sowie kurzweilige

⁷⁹ Hascher und Edlinger berichten, dass eine synonyme Begriffsverwendung vereinzelt auch sprachästhetischen Gründen geschuldet ist (2009, S. 106).

Gefühle, denen einengende und desorganisierende Wirkungen zugeschrieben werden, sind Affekte (u.a. Angst-, Wut-, Panikanfall sowie Freudentaumel).⁸⁰ Demgegenüber werden längerfristige Erlebnistönungen, die keinen klar zuordenbaren Reiz-, Situations-, Tätigkeits- oder Bedürfnisbezug haben, als Stimmungen bezeichnet (Ciompi und Endert 2011, S. 17; Fröhlich 2008, S. 161; Linnenbrink 2006, S. 309). Im Gegensatz zu Stimmungen weisen Gefühle und Emotionen also einen Objektbezug⁸¹ auf (Otto et al. 2000, S. 12; Frenzel et al. 2015b, S. 204). Hier wird unterschieden, ob die Emotion auf die Aktivität oder das Ergebnis einer Handlung gerichtet ist (Frenzel et al. 2015b, S. 207). Ein Erklärungsansatz für den Ursprung von Stimmungen ist die Beeinflussung durch Hormone (Buchanan et al. 1992). Darüber hinaus halten Stimmungen länger an als Gefühle (Shuman und Scherer 2014, S. 18; Ekman 2008, S. 194). Affekte sind im Gegensatz zu Gefühlen eher unbewusst. Gefühle – hier findet sich bei Sembill auch der Begriff der Emotionalen Befindlichkeit: „[...] *emotional-motivational geprägtes, subjektives und situationsspezifisches Erleben eines Zustandes* [...]“ (Sembill 1992, S. 118) – sind demgegenüber einer Bewertung zugänglich (Sembill 1992, S. 118; Rausch 2011, S. 21). Einstellungen (z.B. Vorurteile gegen eine bestimmte ethnische Schülergruppe) lassen sich von Emotionen dadurch abgrenzen, dass diese länger andauern und ihre kognitive Facette auf Glaubenssätzen basiert, was einen Unterschied zu der kognitiven Komponente der Gefühle darstellt (Shuman und Scherer 2014, S. 18). Letztendlich gehören aber Fühlen und Denken stets zusammen wie zwei Seiten einer Medaille (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 128; Hargreaves 2005, S. 280; Aronson 2002, S. 217), was daraus ableitbar ist, dass bestimmte Wahrnehmungen und Gedanken Gefühle wie Angst, Freude usw. auslösen können und gleichzeitig unsere Gefühle sich damit verändern, wie wir wahrnehmen und welche Logik wir anwenden (Ciompi und Endert 2011, S. 16).

⁸⁰ Hierzu gibt es unterschiedliche Definitionen und Begriffsverständnisse. Folgt man Ciompi und Endert, dann kann ein Affekt auch länger, also über mehrere Stunden anhalten (2011, S. 18).

⁸¹ Beispielsweise freut man sich über etwas, hat vor etwas Angst oder liebt jemanden (Mees 2006).

3.2.4.3 Theoretische Rahmung von Gefühl und Emotion

In unterschiedlichen Forschungsansätzen wurde versucht, Emotionen in eine theoretische Rahmung zu fassen. Hierbei waren verschiedene Disziplinen wie beispielsweise Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaften sowie Philosophie beteiligt und auch deren Teildisziplinen trugen zur Forschungslage bei. Im Folgenden werden Erkenntnisse zu Emotionen vorgestellt, die bei den meisten Autoren als gesichertes Wissen zu Emotionen gelten. Es soll so ein Rahmen erarbeitet werden, der ein Verständnis für Gefühle schafft und geeignet ist, das Phänomen insbesondere in Hinblick auf dessen Bedeutung in der Wertschätzenden Kommunikation schlussendlich greifbar und analysierbar zu machen.

Ekman schreibt zur Funktionsweise von Gefühlen: „*It is the nature of emotion, I believe, that emotions can begin so quickly that they can happen before one is aware that they have started*” (Ekman 2008, S. 185). Gleichzeitig betont Ekman, dass der Bewertungsprozess zwar einerseits sehr schnell und nahezu automatisiert abläuft; andererseits aber auch langsame, überlegte und bewusste Bewertungen erfolgen (Ekman 2008, S. 187; Lazarus 1991, 191,192; Leventhal und Scherer 1987; Zajonc 1985). Neurologisch erfolgt eine erste Verarbeitung der Emotionen im „Mandelkern“, der Amygdala (Manns und Bass 2016, S. 261), der eine Wächterfunktion hat. LeDoux wies als erster in Experimenten an Ratten nach, dass ein sensorisches Signal vom Auge oder Ohr im Gehirn zunächst zum Thalamus gelangt und von dort zum Mandelkern; ein zusätzliches Signal wird ausgehend vom Thalamus an den Neokortex (unser „denkendes Gehirn“) gesandt. Der Mandelkern kann also vor dem Neokortex reagieren (Senge 2013, S. 22). Der Neokortex verarbeitet die Signale auf mehreren Ebenen zerebraler Schaltungen. LeDoux revolutionäre Entdeckung waren neurale Bahnen für Gefühle, die den Neokortex umgehen (LeDoux und Griesse 1998, S. 175). Insofern kann uns die Amygdala bereits zum Handeln veranlassen, während der Neokortex noch einen verfeinerten Plan für eine Reaktion konstruiert (Goleman 1996, S. 36). Ekman weist hier auf die „*präkognitive Emotion*“ hin, die ein dem Denken vorauseilendes Gefühl darstellt (Ekman 2008, S. 185). Das Gefühl stellt dabei eine Bewertung der Umwelteinflüsse dar, wobei wir aufgrund der Anzahl der Umwelteinflüsse nicht alle Informationen bewusst bewerten, sondern gerade die Entstehung von Gefühlen einem Ereignis Bedeutung zuschreibt (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 128; Meier-Seethaler 2001, S. 293).

Emotionen sind aus evolutionspsychologischer Perspektive somit zunächst wünschenswert. Sie stellen überlebenswichtige Funktionen dar und ermöglichen durch die Entkopplung eines „Reiz-Reaktions-Verhaltens, gegenüber längere Zeit in Anspruch nehmenden kognitiven Prozessen, die Basisprogramme der Affekte wie Weglaufen, Angreifen und Schützen. Dadurch bieten sie einen Evolutionsvorteil“ (Shuman und Scherer 2014, S. 14; Sutton 2007, S. 260). Nach Turner dienen Emotionen auch als Reaktion auf Anpassungs- und Selektionsdruck und ihre Entwicklung ging einher mit einer zunehmenden Komplexität der sozialen Beziehungen (Scheve 2013, S. 352, 2013; Turner 2014, S. 27). Dabei prägen nicht nur gegenwärtige, sondern auch vergangene Gefühle unser Denken und Verhalten. Beispielsweise existieren im Fall von traumatischen Erlebnissen Ängste, Überempfindlichkeiten bzw. Vermeidungsreaktionen, die Personen in der Umgebung des traumatisierten Menschen als übertrieben vorkommen können. Solche Traumata stellen ein Beispiel dafür dar, dass intensive emotionale Erlebnisse sich tief und nachhaltig im Gedächtnis manifestieren (Ciompi und Endert 2011, S. 24). Sann und Preiser gehen davon aus, dass Emotionen immer situativ bedingt sind, wobei sie von inneren oder äußeren Ereignissen ausgelöst werden (Sann und Preiser 2017, S. 215; Hascher und Brandenberger 2018, S. 290). Zudem resultieren Emotionen aus subjektiven Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen und rücken unser Erleben in unser Bewusstsein (Hascher und Brandenberger 2018, S. 291; Ekman 2008, S. 171; Goleman 1996, S. 22; Sembill 2010, S. 81; Frenzel und Götz 2007, S. 284).⁸² In Bezug auf die kognitiven Steuerungsmechanismen stehen Emotionen in einem komplexen Zusammenhang und können sowohl arbeitsteilig als auch als Antagonist wirken. Beispielsweise erleichtern sie uns auch das Treffen von Entscheidungen, wobei dies unterhalb der Bewusstseinssebene passiert (Senge 2013, S. 22). Aus kultureller Perspektive variiert insbesondere das Zeigen von Emotionen zwischen sozialen Gruppen (Shuman und Scherer 2014, S. 14; Banse 2000), sodass Emotionen ähnlich einer Sprache kulturell variabel sind, wobei sie stärker einen evolutionär stabilen Kern besitzen (Turner 2002, S. 80). So ist es beispielsweise in individualistischen Gesellschaften (Nordamerika) möglich, Stolz nach einem persönlichen Erfolg zu zeigen, während es in kollektivistischen Gesellschaften (z.B. Japan) unangebracht ist, Stolz öffentlich zur Schau zu stellen, da es nicht passend zur Gruppenharmonie sein kann (Shuman und Scherer 2014, S. 14). Banse berichtet in seiner anthropologischen

⁸² Eine klare Bestimmbarkeit von Emotionen ist aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit zu verallgemeinernd dargestellt, da sowohl die Bestimmung der Emotion selbst, als auch deren Ursprung dem Individuum nicht immer unmittelbar zugänglich sind, was das bereits angeführte Beispiele von posttraumatischen Erlebnissen aufzeigt.

Forschung von verschiedenen Völkern, die entweder Ärger gegenüber Menschen überhaupt nicht ausdrücken oder diesen und den Umgang damit gerade intensiv pflegen und ritualisiert haben (Banse 2000, S. 362). Hier gibt es kulturbedingt unterschiedliche Ausprägungen von Emotionen hinsichtlich der Parameter Häufigkeit, Dauer, Intensität, kognitive Bewertung und Ausdruck einzelner Emotionen (Pekrun und Schutz 2007, S. 316; Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2014a, S. 661). Nach Meier-Seethaler gibt es in Anlehnung an Landweer (1995) insofern eine kulturelle Grammatik des Fühlens, welche im Laufe der Sozialisation erlernt wird (Meier-Seethaler 2001, S. 296). Folgt man Meier-Seethaler, existieren aber auch emotionale Universalien, d.h. Emotionen, die Bestandteil aller Kulturen sind: das Trauern um einen Toten, das Erleben von Freude auf einer Feier und das Empfinden von Mitleid als ein Ausdruck innergesellschaftlicher Solidarität (2001, S. 300; Ciompi und Endert 2011, S. 19).⁸³ Gleichzeitig ist die Art, mit bestimmten Situationen umzugehen, sozialisiert. Das bedeutet, dass verschiedene Kulturen mit unterschiedlichen ritualisierten Gefühlsreaktionen auf bestimmte Ereignisse reagieren. So ist beispielsweise die Bestattung in verschiedenen Kulturen mit verschiedenen Ritualen verbunden: In einigen Kulturen wird der Tod betrauert (Europa), in anderen dagegen gefeiert (Indonesien). Es existieren somit unterschiedliche Rituale, welche jeweils bestimmen, welche Gefühle in welcher Intensität gesellschaftlich „zulässig“ sind. Gefühle sind also nicht nur persönliche Reaktionen auf Ereignisse. Sie können auch aufgrund von Persönlichkeitseigenschaften unterschiedlich stark gezeigt werden (Banse 2000, S. 364), sozial organisiert und von sozialen Konventionen, Normen, familiärer Sozialisierung sowie religiösen Einflüssen beeinflusst sein (Zembylas 2007, S. 294; Pekrun 2006; Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2014a, S. 659). Nias fasst den Punkt zusammen, indem sie schreibt: *“In short, individuals' feelings are mediated by such obvious and immediate factors as personality, age, gender, domestic circumstances and state of health, but the cognition on which they draw is socially and culturally based.”* (2006, S. 294). Sann und Preis geben an, dass sich Emotionen nach ihrem zeitlichen Bezug charakterisieren lassen: „[...] vergangenes (z.B. Stolz, Scham), gegenwärtiges (z.B. Freude, Langeweile) oder zukünftiges (z.B. Hoffnung, Angst) Erleben [...]“ (2017, S. 219). Weiterhin gibt es eine Einteilungsmöglichkeit nach Aufgabenbezogenheit, beispielsweise Erleichterung und Stolz, sowie nach Sozialbezogenheit, wie beispielsweise Dankbarkeit und Neid (Sann und Preis 2017, S. 219).

⁸³ Außergesellschaftlich ist das Phänomen der Gastfreundschaft ein Beleg für die Existenz emotionaler Universalien (Meier-Seethaler 2001, S. 300).

3.2.4.4 Mehrkomponentenmodell der Emotionen

Zur Beschreibung von Emotionen dienen oftmals Mehrkomponentenmodelle, die wiedergeben, dass Gefühle sich aus mehreren Teilkomponenten zusammensetzen und insofern „multikomponent“ sind (Hascher und Hagenauer 2011a, S. 129; Götz et al. 2004, S. 51). Im Folgenden wird ein solcher Mehrkomponentenansatz dargestellt, den Hascher und Hagenauer insbesondere für eine Betrachtung des Themas in Verbindung mit Lehren und Lernen vorstellen (2011b, S. 127). Hiernach setzen sich Emotionen aus einer affektiven, einer physiologischen, einer kognitiven, einer motivationalen sowie einer expressiven Komponente zusammen, welche sich bei verschiedenen Forschern meist als beschriebene Teilkomponenten finden lassen (Guerrero und La Valley 2006, S. 70–71; Hascher und Brandenberger 2018, S. 291; Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 2; Shuman und Scherer 2014, S. 16; Hascher und Edlinger 2009, S. 110; Große Siestrup 2010, S. 18; Geppert und Kilian 2018, S. 237; Götz et al. 2004, S. 51). Shuman und Scherer weisen darauf hin, dass die einzelnen Komponenten dem Akteur mehr oder weniger bewusst sind (2014, S. 16). Die genannten Komponenten finden sich in der konsensuellen Arbeitsdefinition (Liebmann und Kraigher-Krainer Jörg o.J., S. 15), welche Kleinginna und Kleinginna erstellt haben, wieder:

„Emotion is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labelling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behaviour that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive.“ (1981, S. 355)

Unter der zentralen affektiven Komponente wird dabei ein subjektives Erleben (z.B. Prüfungsangst) verstanden und diese wird oftmals als „subjektiver Erlebniskern“ einer Emotion bezeichnet (Götz et al. 2004, S. 51; Frenzel et al. 2015b, S. 202). Die kognitive Seite beinhaltet mit dem Gefühl verbundene Wahrnehmungen und Bewertungen⁸⁴ (beispielsweise Konsequenzen eines schlechten Tests), die expressive Komponente besteht im Ausdrucksverhalten (u.a. unruhige Bewegungen), die motivationale ist mit dem Handlungsimpuls zusammenhängend (z.B. zunächst Bearbeiten von bekannten Aufgaben) und die physiologische Komponente besteht in dem durch das Gefühl ausgelösten Körperver-

⁸⁴ Otto, Euler und Mandel weisen darauf hin, dass es neben einer Bewertung (appraisal) auch zu einem Neubewerten der Emotion im Prozess kommen kann (Reappraisal). Eine solche Sichtweise ist durchaus gewinnbringend, allerdings aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auch wenn nicht explizit angesprochen, in der Definition dennoch nicht fehlend (Otto et al. 2000, S. 15).

halten (z.B. Pulsrasen) (Hascher und Hagenauer 2011a, S. 129). Weiterhin sind Wertigkeit (Valenz) sowie Aktivierung zwei Kategorien, mit welchen Gefühle beschrieben werden können (Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 3; Pekrun et al. 2007, S. 15; Weiner 2007, S. 76; Hascher und Hagenauer 2011a, S. 129; Frenzel et al. 2015b, S. 203). Die Einteilung der Emotionen nach ihrer Valenz kann in positive (z.B. Freude) und negative (z.B. Wut) erfolgen, wobei manche Gefühle auch ambivalent sein können (Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 3; Pekrun et al. 2007, S. 15; Weiner 2007, S. 76; Hascher und Brandenberger 2018, S. 291). Außerdem können Gefühle hinsichtlich ihrer Dauer und ihrer Häufigkeit sowie ihrer Intensität beschrieben werden (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 129). Zudem ist eine Einteilung nach State- und Trait-Emotionen sowie nach dem Zeitbezug möglich. Der Fokus kann dabei je nach zeitlichem Bezug prospektiv, aktuell oder retrospektiv sein (Frenzel et al. 2015b, S. 207).

Unter State-Emotionen versteht man aktuell direkt erlebte, situationsspezifische Gefühle (z.B. Herausgabe einer gut bewerteten Klausur). Trait-Emotionen sind stabile Emotionen, welche Situationen übergreifen (z.B. Angst vor dem Fach Mathematik) und auf persönlichkeitsbedingten Neigungen basieren (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 129; Linnenbrink 2006, S. 309; Frenzel und Götz 2007, S. 284; Hascher und Brandenberger 2018, S. 291).

3.2.4.5 Emotionen und Gefühle in Schule und Klassenzimmer

Setzt man sich mit dem Thema der Emotionen in Schule bzw. Klassenzimmer auseinander, so stellt man fest, dass eine systematische Aufbereitung des Wissens zum Thema Emotionen und Lernen, welche die Erziehungswissenschaft bzw. -praxis unterstützt, bisher allerdings nicht ausreichend geleistet wurde. Zudem stellt sich heraus, dass eine systematische und integrative Darstellung des Forschungsstands lange Zeit nicht vorlag (Krapp 2005b, S. 604; Pekrun et al. 2007, S. 14). Hierbei war die Rolle der Emotionen zunächst der Untersuchungsgegenstand einer pädagogischen Richtung, die sich oftmals der Humanistischen Psychologie verbunden fühlt bzw. als „Humanistische Pädagogik“ bezeichnet werden kann (Bürmann 2012, S. 21). Gleichwohl haben Emotionen einen beträchtlichen Einfluss auf Lernen sowie Schul- und Klassenklima⁸⁵ (Schutz und Zembylas 2009, S. 3; Pekrun 2018, S. 227; Meyer und Turner 2002, S. 107; Grewe 2007, S. 230) und sind entscheidend für das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schülern (Sann und

⁸⁵ Mit Unterrichts- oder Klassenklima wird die erlebte Lernumwelt bezeichnet. Hierunter versteht man eine individuelle Wahrnehmung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern sowie das Verhältnis zwischen den Schülern selbst (Satow 2002, S. 178).

Preiser 2017, S. 219).⁸⁶ Insofern findet in der Pädagogik bereits bei den Klassikern eine Auseinandersetzung mit der Gefühlswelt der Schüler statt (Huber und Krause 2018, S. 2). Insgesamt hat die Zahl der Forscher zu Fragestellungen rund um das Thema Emotionen und Schule im letzten Jahrzehnt zugenommen (Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2014b; Day und Lee 2011; Hascher und Hagenauer 2011a; Schutz und Pekrun 2007a; Linnenbrink 2006; Hascher 2005).

Zunächst erfolgt an dieser Stelle eine Einordnung von Emotionen in verschiedene Systemebenen nach Bronfenbrenner. Emotionen bilden sich vor einem soziokulturellen Hintergrund und werden beeinflusst von verschiedenen Systemebenen. Auf der Ebene des Mikrosystems, in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz (Bronfenbrenner 1986, 1996), beschreibt die Forschergruppe um Schutz Face-to-Face-Interaktionen mit Schülern (Schutz et al. 2007). Dieses Mikrosystem ist verknüpft mit einem Mesosystem, welches die Austauschbeziehungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen darstellt – z.B. Familie. Das Mesosystem wiederum ist verknüpft mit einem Exosystem, das sozial-historischen Einflüssen unterliegt (u.a. Schulkultur; die Gemeinde, in der die Schule ansässig ist; lokale Medien). Das Exosystem wiederum ist verbunden mit einem Makrosystem (kulturelle Werte einer Gesellschaft). Zuletzt gibt es noch ein Chronosystem, das die Dimension der Zeit (z.B. Alter des Lehrers) mit einbezieht. Es kann zu unterschiedlichen Reaktionen eines 25-jährigen Lehrers im Vergleich zu einem 50-jährigen Lehrer kommen. Das wertvolle an diesem Modell ist, sich zu erinnern, dass Aktivitäten und Emotionen im Klassenzimmer nicht in einem Vakuum geschehen, sondern Teil eines komplexen soziokulturellen Kontextes sind (Schutz et al. 2007, S. 225).

Da beim Lernen stets emotionale Prozesse beteiligt sind, sollen im Folgenden einige Erkenntnisse zur Rolle der Emotionen beim Lernprozess und in Zusammenhang mit Lernleistung dargelegt werden.

3.2.4.5.1 Wirkung von Emotionen auf Lernprozesse

Die Bedeutung von Emotionen für Lernprozesse beschreibt das folgende Zitat:

„[...] *There is no education when ideas and knowledge are not translated into emotion, interest, and volition*” (Dewey 1933, S. 189).

⁸⁶ Der Verfasser der vorliegenden Arbeit schließt sich hier der Aussage von Hascher und Lobsang an, dass Wohlbefinden ein pädagogisches Konzept darstellt, das nicht mit Spaßschule und reduzierten Leistungsanforderungen gleichzusetzen ist, sondern mit für Lernprozessen wichtigen erwünschten Faktoren wie z.B.: positiver Selbstwert, positive Haltung gegenüber Bildungseinrichtungen und Lernprozessen (Hascher und Lobsang 2004, S. 204).

Grundsätzlich spielen Emotionen beim Lernen bezüglich unserer Aufmerksamkeit, unserer Motivation, z.B. der Ausdauer mitzuarbeiten, sowie bei der Qualität des Lernprozesses, z.B. die Tiefe, mit der Informationen gespeichert oder abgerufen werden, eine Rolle, sodass man sie als zentrale Stellgröße bezeichnen kann (Pekrun 2018, S. 215; Hascher und Hagenauer 2011a, S. 132). Nach Hascher und Brandenberger zeigen sich Emotionen insbesondere an drei Schlüsselstellen: sie sind ein Element der individuellen Voraussetzungen, bestimmen den Lernprozess mit und resultieren wiederum aus dem Lernen (Hascher und Brandenberger 2018, S. 292–293). Das Spektrum der empfundenen Emotionen ist dabei mannigfaltig und wurde mittels verschiedener empirischer Methoden in zahlreichen Quer- und Längsschnittstudien untersucht, u.a. Interviews, Fragebögen, quasiexperimentellen Interventionsstudien, Soziogrammen, Tagebuchstudien, Emotionskalen, Einsatz des Affektmeters, Unterrichtsbeobachtung. Eine umfangreiche Übersicht zu durchgeführten Studien sowie deren Design findet sich bei Hascher und Edlinger (2009, S. 115–116).

Pekrun weist darauf hin, dass Emotionen auf nahezu alle Teilprozesse des Lernens Einfluss nehmen, sodass eine Wissenschaft des Lernens ohne Berücksichtigung von Emotionen zu kurz greifen würde (2018, S. 221). Entsprechend untersucht die Forschergruppe um Pekrun Lern- und Leistungsemotionen und wie sich einzelne Emotionen auf Unterrichtssituationen, Prüfungssituationen, Hausaufgaben- und Einzellernsituationen, Gruppenarbeiten beim Lernen, Erledigen von Hausaufgaben und anderen für Lernen und Leistungen relevanten Situationen auswirken (Götz et al. 2004, S. 52). Entsprechend der Kontroll-Wert-Theorie der Lern- und Leistungsemotionen bzw. deren kognitiv-motivationale Teilmodell (Pekrun et al. 2007; Pekrun 2006) gilt es, sowohl die kognitiven als auch die motivationalen Leistungen von Emotionen auf deren Wirkung hin zu untersuchen. Hierbei untersucht er neben der Valenz (positive versus negative Emotionen) auch die Aktivierungsdimension (Pekrun 2006) hinsichtlich ihrer Wirkung. Im Modell werden dabei vier Gruppen von Mechanismen als besonders relevant betrachtet:

- Aufmerksamkeit und Flow
- Motivation
- Prozesse des Langzeitgedächtnisses
- Selbstregulation und Lernstrategien (Pekrun 2018, S. 217; Pekrun und Linnenbrink 2014, S. 46).

Gefühle richten unsere Aufmerksamkeit auf ein Objekt, beispielsweise eine Prüfung. Liegt eine Angst vor der Prüfung vor, dann sind wir womöglich besorgt wegen eines drohenden Misserfolges, im Falle der Vorfreude auf eine gute Note sind unsere Gedanken auf die Note und die positiven Folgen ausgerichtet. In beiden Fällen werden durch Emotionen Ressourcen unseres „Arbeitsspeichers“ beansprucht (Pekrun 2018, S. 217). Richten sich unsere Emotionen dabei auf Ereignisse und Objekte, die nicht die eigentliche Aufgabe sind, stehen also sowohl bei positiven als auch bei negativen Emotionen zur Lösung der Aufgabe nicht alle Ressourcen zur Verfügung (Meinhardt und Pekrun 2003, S. 488; Pekrun 1992). Ist die Aufgabe selbst das Objekt der Emotion, z.B. Lernfreude oder Neugier, bleibt die Aufmerksamkeit erhalten und „[...] *Emotionen begünstigen ein kognitives Verschmelzen mit der Tätigkeit, das in der Literatur als Flow bezeichnet wird* [...]“ (Pekrun 2018, S. 218).⁸⁷ Pekrun weist darauf hin, dass negative Emotionen in der Regel Aufmerksamkeit reduzieren und positive diese fördern, wobei eine Ausrichtung auf externe Sachverhalte in beiden Fällen negative Auswirkungen hat. Insofern muss also eine positive Emotion im Unterricht auf die Aufgabenstellung gerichtet sein (Pekrun 2018, S. 218). Betrachtet man Emotionen in Verbindung mit Lernmotivation, spielt der Charakter von Emotionen beim Vorbereiten auf eine Tat allerdings eine wesentliche Rolle. Angst wirkt beispielsweise motivationsfördernd für Vermeidung oder Flucht (Pekrun 2018, S. 218). Insgesamt ist die empirische Befundlage bezüglich der Lernmotivation sowie positiven und negativen Gefühlen komplex, sodass eine simple Zuschreibung von motivationaler Wirkung zu positiven Emotionen bzw. eine motivationsreduzierende Wirkung zu negativen Emotionen zu kurz greift, da unterschiedliche motivationale Funktionen einzelner Emotionen beachtet werden müssen (Pekrun 2018, S. 219). Auch bezüglich der Gedächtnisprozesse ergeben sich Hinweise auf unterschiedliche Wirkungen von positiven und negativen Emotionen in verschiedenen Zusammenhängen. Pekrun weist darauf hin, dass Befunde aus der laborexperimentellen Emotions- und Gedächtnisforschung zeigen, dass negative Emotionen hilfreich „[...] *für das Lernen wenig kohärenter Informationen sein können (also z.B. Vokabellisten), während positive Emotionen das Lernen von kohärenten Material unterstützen*“ (Pekrun 2018, S. 220). Auch hier ist also die Wirkung der Valenz von Emotionen wiederum komplexer und z.B. abhängig von der Art des Lernmaterials und der Lerndauer. Bei Lernstrategien und Selbstregulation des

⁸⁷ Die Beschreibung des Phänomens des Flow-Erlebens geht auf Csikszentmihalyi (u.a. Csikszentmihalyi und Schiefele 1993; Csikszentmihalyi 2000) zurück. An diese Stelle wird das Phänomen nicht weiter vertieft.

Lernens spielen Emotionen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Während positive Emotionen z.B. eher holistisches, kreatives Denken fördern, unterstützen negative Gefühle analytisches und detailorientiertes Denken (Clare und Huntsinger 2009, S. 4; Pekrun 2018, S. 221; Fiedler und Beier 2014, S. 43). Pekrun geht in diesem Zusammenhang unter dem Verweis auf empirische Evidenz davon aus, dass positiv aktivierende Gefühle, z.B. Lernfreude, einen Einsatz von ganzheitlichen und flexiblen Lernstrategien sowie kritisches Denken unterstützen (Pekrun 2018, S. 221; Pekrun et al. 2011, S. 38). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Emotionen einen bedeutenden Einfluss auf Denken und Handeln haben, für Lernen und Leistung zentral sind und wiederum unsere Gefühle beeinflussen (Pekrun 2018, S. 227). Fiedler und Beier schreiben negativen affektiven Stimmungen (2014, S. 50) akkommodative Versuche des Individuums zu, mit den Zwangslagen der Umwelt umzugehen (kleinschrittiges Lernen in der Domäne; normkonformes Verhalten in der sozialen Domäne). Negative Emotionen helfen dem Individuum nach Seligman und Csikszentmihalyi, auch aktuell dringliche Probleme bzw. Gefahren zu erkennen sowie zu reflektieren und sie können von ihrer Intensität stark genug sein, dass Wachsamkeit erhöht und Verhalten überdacht oder beendet wird (Seligman und Csikszentmihalyi 2000, S. 13). Bei positiven emotionalen Zuständen gehen sie davon aus, dass das Individuum Strategien wie kreatives bzw. exploratives Verhalten in der Lerndomäne sowie Unabhängigkeit in der sozialen Domäne vermehrt anwendet (Fiedler und Beier 2014, S. 50). Die Frage, welche Emotionen also für schulisches Lernen „optimal“ sind, lässt sich nicht abschließend beantworten, wobei grundsätzlich die Effekte negativer Emotionen inkonsistenter als die von positiven Emotionen wirken könnten (Tulis 2010, S. 165). Im Zusammenhang mit einer Förderung von Kompetenzen fordert Pekrun, Emotionen wie Freude, Neugierde und Lernbegeisterung zu stärken sowie negative Emotionen zu unterdrücken (Pekrun 2018, S. 227).

3.2.4.5.2 Arten von Emotionen im Schulalltag

Schule ist ein Interaktions- und Erfahrungsraum, in dem Jugendliche und junge Erwachsene einen Großteil ihrer Zeit verbringen (Hascher und Brandenberger 2018, S. 290). Im Klassenzimmer lässt sich dabei eine breite Palette von Emotionen finden und diese haben neben einem Einfluss auf Lernen und Kompetenzerwerb auch eine Bedeutung für das Kennenlernen von affektiven Erfahrungen (Fiedler und Beier 2014, S. 36) sowie dabei, die Fähigkeit zur Emotionsregulation zu erwerben (McLaughlin 2008, S. 363). Obwohl die Valenz der Emotionen, wie bereits dargestellt, positiv und negativ sein kann, nehmen tendenziell die positiven Emotionen während der Schulzeit kontinuierlich bereits in den

ersten Schuljahren ab (Hascher und Brandenberger 2018, S. 306; Helmke 1993; Csikszentmihalyi und Schiefele 1993, S. 220; Knierim et al. 2016, S. 42) und Unterricht ist im Durchschnitt häufiger von negativen als von positiven Emotionen geprägt (Hascher 2005, S. 610). Bei einer Untersuchung in der Sekundarstufe zum Auftreten von Emotionen in Unterrichts-, Lern- und Prüfungssituationen mittels halbstrukturierter, retrospektiver Interviews mit Gymnasiasten der Jahrgangsstufen elf bis dreizehn (n=56; Durchschnittsalter 18), wurden folgende prozentuale Häufigkeiten von Emotionen genannt:

- positive Emotionen: Freude 15 %, Erleichterung 14 %, Hoffnung 6 %, Stolz 4 % Neugierde/Interesse 3 % und Zufriedenheit 2 %.
- negative Emotionen: Angst 16 %, Ärger 10 %, Unzufriedenheit 7 %, Enttäuschung 4 %, Langeweile 4 %, Scham/Schuld 1 %, Hoffnungslosigkeit 1 % (Götz et al. 2004, S. 55).⁸⁸

Die angeführten Ergebnisse stellen die Bandbreite der emotionalen Befindlichkeit aufgrund der niedrigen Fallzahl exemplarisch dar, wobei diese dennoch als Anhaltspunkt dienen können. Folgt man Hascher und Lobsang, die in einer qualitativen Tagebuchstudie und einer quantitativen Fragebogenstudie Wohlbefinden an Schulen untersuchten, ergibt sich in den Tagebuchauswertungen bei einem Fokus auf Situationen mit starken Emotionen ein Überwiegen der negativen Emotionen generell. In diesem Zusammenhang wurde auch berichtet, dass in bestimmten Situationen auch negative Emotionen auftreten können, die Lehrer bei Schülern auslösen. Dabei hingen diese Emotionen meist mit fehlender Anerkennung, mit Leistungsbewertung oder der erlebten Gestaltung der Lernsituation zusammen (Hascher und Lobsang 2004, S. 214–215).

Im Folgenden wird dem Konzept der Lern- und Leistungsemotionen von Pekrun gefolgt. Hierbei werden unter Lern- bzw. Leistungsemotionen Gefühle verstanden, die mit Lernen, Leistung und Unterrichtssituationen einhergehen bzw. Lernsituationen betreffen (Götz et al. 2004, S. 52). Emotionen werden dabei nach dem Grad der Aktivierung und ihrem Tätigkeitsbezug unterschieden und insbesondere vor dem Hintergrund von Rückwirkungen der Emotions- auf die Leistungsentwicklung betrachtet (Pekrun 2018, S. 215). Pekrun argumentiert hierzu, dass Emotionen sich auf die Lernleistung auswirken, indem sie Aufmerksamkeit, Motivation, Gedächtnis und Lernverhalten beeinflussen (Pekrun 2018, S. 222). Pekrun differenziert auch das Aktivierungsniveau und zwar nach positiv

⁸⁸ Eine Addition der Werte ergibt <100, da auch unspezifische Emotionsausdrücke angegeben wurden.

aktivierenden Emotionen (Freude, Hoffnung Stolz) und positiv deaktivierenden Emotionen (Erleichterung, Entspannung). Diese Unterscheidung lässt sich auch für negativ aktivierende Emotionen (Ärger, Angst, Scham) und negativ deaktivierende (Langeweile, Hoffnungslosigkeit) treffen (Pekrun 2018, S. 216; Hascher und Hagenauer 2011b, S. 131). Pekrun schreibt, dass im schulischen Kontext positive Emotionen in der Stimmungsforschung oftmals als leistungsreduzierend betrachtet wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass positive Emotionen zu unrealistischer optimistischer, oberflächlicher Informationsverarbeitung führten sowie die Motivation reduzierten, sich Herausforderungen zu suchen. Hierbei wurde allerdings übersehen, dass Emotionen keine eindimensionalen Konstrukte sind (Pekrun 2018, S. 222). So kann Entspannung durchaus Aufmerksamkeit reduzieren. Dadurch werden Informationen nur oberflächlich verarbeitet. Gleichzeitig können aktivierende Emotionen wie Lernfreude eine Informationsaufnahme sowie den Einsatz von flexiblen Lernstrategien auch unterstützen (Pekrun 2018, S. 222). Pekrun schreibt hierzu:

„Die empirische Befundlage bestätigt, dass sich aktivierende positive Emotionen günstig auf Schul- und Studienleistungen auswirken. Insbesondere wurden für Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg und Leistungsstolz positive Zusammenhänge mit Interesse, Anstrengung, Elaboration von Lernmaterial, selbstreguliertem Lernen und Schul- bzw. Studienleistung gefunden.“ (Pekrun 2018, S. 222)⁸⁹

Insbesondere für positiv-deaktivierende Emotionen wie beispielsweise Erleichterung, Entspannung und Zufriedenheit ist empirisch noch ungeklärt, wie sie auf Lernleistung (Pekrun 2018, 226, 222) einwirken. Bezüglich negativer Emotionen kann explizit auf Prüfungsangst eingegangen werden. Hierzu schreibt Pekrun:

„Tatsächlich waren die Korrelationen von Angst und Leistung über Studien hinweg nicht uniform negativ; vielmehr zeigten sich auch Null- und positive Korrelationen. Allerdings müssen wir für den Durchschnitt der Schüler und Studierenden davon ausgehen, dass die Wirkungen insgesamt negativ sind. Aus pädagogischer Perspektive gibt es eine Vielzahl von zwingenden Gründen, einer exzessiven Entwicklung von leistungsbezogener Angst vorzubeugen; dazu zählen nicht nur ihre potenziell katastrophalen Wirkungen auf Leistung und individuelle Bildungswege, sondern auch ihre Folgen für die individuelle psychische und physische Gesundheit.“ (Pekrun 2018, S. 225)⁹⁰

Häufig werden im Leistungszusammenhang Ärger, Scham und Verwirrung von Schülern angeführt. Auch hier ist die Wirkung wiederum komplex und es lassen sich sowohl negative als auch positive Korrelationen mit Lernen und Leistungen auffinden (Pekrun

⁸⁹ An dieser Stelle gilt der Hinweis, dass die empirischen Befunde durchaus auch mit Vorsicht zu betrachten sind, da längsschnittliche Betrachtungsweisen, welche Leistung und Emotion über längere Zeiträume mehrfach erfassen sowie bedingungsanalytische Methoden, weitgehend fehlen (Pekrun 2018, S. 223).

⁹⁰ Von den negativ angegebenen Emotionen im Leistungskontext wird das Empfinden von Angst von Schülern am häufigsten berichtet (Pekrun 2018, S. 225).

2018, S. 226). Als negativ deaktivierende Emotionen sind Langeweile und Hoffnungslosigkeit einzustufen. Diese wirken sich nahezu immer negativ auf kognitive Ressourcen, Motivation, Lernverhalten und Lernleistung aus (Goetz und Hall 2014, S. 325). Aus pädagogischer Sicht betont Pekrun, dass im Interesse einer Kompetenzentwicklung und Erzielung von Leistung insbesondere aufgabenbezogene positive Emotionen zu fördern sind und beim Aufkommen von negativen Emotionen, welche sich nicht immer verhindern lassen, deren produktive Nutzung zu unterstützen ist. Weiterhin schlägt er vor, im Rahmen der Leistungsbewertung individuelle und sachorientierte Bewertungsmaßstäbe anstelle von sozialvergleichenden Bewertungsmaßstäben zu nutzen, um das wiederholte Auftreten von Gewinnern und Verlieren zu vermeiden. Mittels Kompetenzsteigerung und Erfolgserlebnissen können eine positive Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen erwirkt sowie Leistungsängste reduziert werden (Pekrun 2018, S. 217–218). Das Erfahren von positiven Emotionen und das Verknüpfen mit Lernen hat auch eine Auswirkung auf die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 132).

Bezüglich des Erfahrens eines Wohlbefindens konnte Eder feststellen, dass nicht nur Unterricht oder die fachliche Kompetenz, sondern auch ein führend-helfendes-verständnisvolles Verhalten des Lehrers zu Wohlbefinden beitragen und auch verstärkt zu Mitarbeit und ggfs. geringerer Belastung bei Schülern führen (Eder 2004, S. 110). Fend betont ebenfalls die Bedeutung von positiven sozialen Beziehungen und geht explizit auf die Bedeutung des Beziehungsverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern als zentrales Element für das Schulklima ein. Hier betont er den Aspekt des Vertrauens, der sich untergliedert in die Bemühungen um die Schulleistungen der Schüler und dass die Lehrkraft ein Interesse an der Person über die Schulleistungen hinaus hat (Fend und Sandmeier 2004, S. 171).⁹¹ Ein gutes emotionales Verhältnis ist besonders bei schulischen Misserfolgen wichtig (Fend und Sandmeier 2004, S. 181). Weiterhin bietet eine Orientierung der Lehrkraft an positiven Emotionen die Chance, dass Lehrer sich nicht an Fehlern orientieren, sondern Situationen kreieren, welche ein Wohlbefinden in der Schule generieren (Franze und Paulus 2004, S. 196).

Nach Franze und Paulus stellen Emotionen der Schüler darüber hinaus auch wichtige Informationen für Lehrkräfte über das vorherrschende Motivationspotenzial und die eigene

⁹¹ Fend recurriert bei seinen Ergebnissen auf unterschiedliche empirische Studien. Eine Übersicht zu diesen findet der interessierte Leser bei Fend und Sandmeier 2004, S. 164).

Unterrichtsevaluation dar, wenn man diese als Ausdruck einer Situationsevaluation bewertet (2004, S. 195).

Neben den zuvor dargestellten Zusammenhängen, die insbesondere die Auswirkungen von Emotionen auf kognitive Aspekte des Lernens betrachteten, ist die Entwicklung von emotionaler Kompetenz respektive emotionaler Intelligenz für Schüler ebenfalls ein bedeutsames Lernziel. Dies bedeutet beispielsweise, dass sie ihre Emotionen regulieren können, sich dieser bewusst sind und auch kommunizieren können. Weiterhin ist es auch bedeutsam, sich in die emotionale Lage anderer hineinzusetzen (Empathie) und darauf adäquat reagieren zu können. Auch die Regulation von negativen Emotionen ist in diesem Zusammenhang ein Lernziel (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 136). Verschiedene Forschungen zeigen, dass die Gefühle von Schülern mit Lernstrategien, Selbstregulation, akademischer Leistung sowie deren späteren Berufswahl in Zusammenhang stehen, weshalb ihnen eine bedeutende Rolle im Lehr-Lernprozess zukommt (Becker, S. 11; Mainhard et al. 2018, S. 109). Im Folgenden soll der Fokus auf die Perspektive des Lehrens und damit auch mehr auf die „Lehrerseite“ von Emotionen im Unterricht gerichtet werden.

3.2.4.5.3 Emotionen aus Perspektive des Lehrens

Bezüglich des Spektrums an Emotionen gibt es zwischen Schülern und Lehrern kaum Unterschiede, allerdings können die Auslöser, Gründe und Folgen der Emotionen unterschiedlich sein (Hascher und Hagenauer 2011b). Emotionales Erleben der Lehrkraft wirkt sich auf deren Unterrichtsverhalten aus und nimmt somit Einfluss auf den Lernerfolg der Klasse (Frenzel und Götz 2007, S. 294). Unterrichten ist stark angereichert mit Emotionen (Emmer und Stough 2001, S. 107). Trotz dieses Sachverhaltes rückt die Seite der Lehreremotionen bzw. die Perspektive der Auswirkungen von Emotionen auf den Lehrprozess erst in den letzten Jahren in den Fokus der Forschung, sodass zu diesem Forschungsdesiderat lange wenig belastbare Ergebnisse zur Verfügung standen (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 127; Frenzel et al. 2008, S. 187; Meyer und Turner 2007, S. 243). Sutton und Wheatley schreiben in ihrem Literaturreview zum Forschungsstand zur Untersuchung von Lehreremotionen, dass Emotionen in der westlichen Kultur lange Zeit nahezu als etwas Irrationales angesehen wurden (Sutton und Wheatley 2003, S. 328).

Nias schreibt zur Frage, warum der Beruf des Lehrers so emotional ist (Nias 2006, S. 298), dass er von sozialen Interaktionen geprägt ist und Lehrkräfte weiterhin ihre Werte

und Vorstellungen in die Art des Unterrichtens investieren. Dies wirkt sich in einer moralischen Vorstellung vom Lehrberuf aus, die gerade bei ambigen Entscheidungen schnell hinterfragt werden kann. So treten Lehrer den Schülern tagtäglich mit einer Vielzahl an Emotionen wie beispielsweise Schuld, Angst, Frustration, Freude und Aufregung entgegen, was sie in ihrem Berufsalltag auch so verwundbar macht (Nias 2006, S. 300; Sutton und Wheatley 2003, S. 333). Dadurch, dass sich die Lehrkraft im Unterrichtsprozess besonders intensiv mit ihrer Persönlichkeit einbringt, wird diese vulnerabel und empfänglich für Emotionen (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 137; Kelchtermans 2006, S. 308). Hierbei existieren intra- und interindividuelle Unterschiede beim Erleben von Emotionen beim Unterrichten (Frenzel und Götz 2007, S. 286; Frenzel et al. 2015a, 11). Lehrer-Emotionen können zudem auch vom unterrichteten Fach und den damit verbundenen Ressourcen zur Bewältigung von Unterrichtssituationen abhängen (Pekrun et al. 2007; Frenzel und Götz 2007, S. 285).

In einer empirischen Studie zeigen Frenzel und Götz mittels einer mehrbenenanalytischen Varianzanalyse, welche die Daten von 59 gymnasialen Lehrkräften aus Fragebogen und Tagebucheinträgen als Grundlage hat, das Ausmaß an Variabilität von Erleben verschiedener Emotionen, und ermitteln die Antezedentien der Lehreremotionen (Frenzel und Götz 2007, S. 284). Außerdem untersuchen sie, wie sich Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften auf deren Emotionswahrnehmung auswirken. Folgt man den Autoren, dann sind das Erleben von Freude, Angst und Ärger beim Unterrichten auch personenspezifisch, wobei das Ausmaß der Personenspezifität für die einzelnen Emotionen variiert (Frenzel und Götz 2007, S. 292). Weiter arbeiten die Autoren heraus, dass intraindividuelle Variabilität des emotionalen Erlebens auch auf die Merkmale der unterrichteten Klasse zurückgeführt werden kann, wobei sie in der Studie keine Fachspezifität feststellen (Frenzel und Götz 2007, S. 293). Auch kann eine unterschiedliche emotionale Involviertheit zwischen verschiedenen Lehrern unterschiedlicher Altersklassen beobachtet werden (Geppert und Kilian 2018, S. 243). Bezüglich der Prädiktoren des Erlebens der untersuchten Emotionen ist die Kontrollüberzeugung bzw. Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit ein bedeutender Prädiktor für empfundene Angst, während Klassenmerkmale und Eindrücke für die konkrete Unterrichtsstunde auf diese Emotion nur in einem geringen Maß Einfluss nehmen (Frenzel und Götz 2007, S. 293; Hagenauer et al. 2015a, S. 3). Für das Empfinden von Ärger sind die wahrgenommenen Disziplinschwierigkeiten der bedeutendste Prädiktor, für das Empfinden von Freude besitzt die wahrgenommene Motivation empirisch einen bedeutenden Einfluss. In leistungsschwächeren

Klassen wird von den befragten Lehrkräften weniger Freude und mehr Ärger empfunden (Frenzel und Götz 2007, S. 293). Große Klassen belasten die Lehrkräfte laut der Ergebnisse der Studie zudem mehr, was mit Auswirkungen der Klassengröße auf die Variablen Verständnis-, Motivations- und Diszipliniveau begründet wird (Frenzel und Götz 2007, S. 293). Insgesamt berichten verschiedene Forscher davon, dass das emotionale Erleben der Lehrkräfte bei der Mehrzahl der Probanden positiv ausgeprägt ist (Frenzel und Götz 2007, S. 294; Becker, S. 88).

Entsprechend den Tagebuchstudien war die am meisten empfundene positive Emotion der Lehrkräfte Vergnügen, zudem wurde auch Stolz oftmals empfunden. Demgegenüber stand Wut als am meisten empfundene negative Emotion, was sich in einer quantitativen Beobachtungsstudie von Prosen et al. zeigte (2011, S. 147).⁹² Weiterhin wurde von den Lehrkräften auch Langeweile als empfundenes Gefühl häufiger genannt. Angst und Scham wurden in den State- und Trait-Berichten der Lehrkräfte weniger häufig genannt, wobei Becker darauf hinweist, dass diese Gefühle in anderen Schulformen und bei weniger erfahrenen Lehrern häufiger auftreten könnten (Becker, S. 88).⁹³ In einer quantitativen Studie zu den Prädiktoren von Lehreremotionen konnten Hagenauer et al. mittels einer Regressionsanalyse feststellen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern signifikant von den emotionalen Erfahrungen während der erfolgten Unterrichtsinstruktionen abhängt. Lehrer, die sich mit ihren Schülern verbunden fühlten, empfanden mehr Freude und weniger häufig Angst und Wut, was auf ein Empfinden von Sicherheit bei positiven persönlichen Beziehungen zurückgeführt wird (Hagenauer et al. 2015a). Weiterhin waren das gezeigte Engagement der Schüler sowie deren Disziplin ebenfalls signifikante Prädiktoren für Freude, Angst und Wut. Letztere hing insbesondere mit Disziplinschwierigkeiten bei den Schülern zusammen. Dieser Zusammenhang wird insbesondere darauf zurückgeführt, dass Lehrer Disziplinschwierigkeiten ihrer Schüler als Infragestellen der Instruktionen und Unterrichtsziele bewerten, was in Folge Wut bei ihnen auslösen kann (Hagenauer et al. 2015a).

Im Folgenden werden die Funktionen und die pädagogische Relevanz von Emotionen beim Lehren aus Lehrerperspektive beleuchtet, wobei die Systematik von Hascher und Hagenauer genutzt wird, die das Thema anhand von fünf Argumenten gliedern. Dabei

⁹² Auf den Zusammenhang, dass Lehrkräfte Konflikte mit Wut und Enttäuschung erleben, weist auch Mehring in seiner qualitativen Untersuchung für die berufliche Weiterbildung hin (Mehring 2008, S. 278).

⁹³ Die Untersuchung fand an einem Gymnasium im Fach Mathematik statt. In diesem Zusammenhang wäre eine Überprüfung der Ergebnisse an anderen Schularten bzw. unter Einbezug weiterer Variablen (z.B. Erfahrung als Lehrkraft, unterrichtetes Fach) sicherlich gewinnbringend.

gehen die Argumente 1 bis 3 insbesondere auf pädagogische Aspekte ein und 4 und 5 auf die Auswirkungen (beruflich, gesundheitlich) auf die Lehrkraft selbst (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 137–140). Die letzten beiden werden dabei nicht vertieft behandelt, da sie wohl mit dem Untersuchungsgegenstand der Arbeit zusammenhängen, aber nicht im Fokus der Betrachtung liegen.

1. Emotionen steuern das Handeln von Lehrpersonen und beeinflussen ihre Wirksamkeit.

Das Erleben von positiven Emotionen im Unterricht ist nicht nur für das Lernen der Schüler, sondern auch für den Wissensvermittlungsprozess der Lehrkräfte eine günstige Voraussetzung. So hat ein solches positives Klima einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept von Lernenden (Hascher und Hagenauer 2011a, S. 137) und die Begeisterung eines Lehrers für sein Fach wirkt sich den empirischen Befunden zufolge auf das Anbieten von Unterstützung und die Qualität des Lehrverhaltens aus (Kunter et al. 2008, S. 478) und kann sich direkt auf die Schüler übertragen (Härtel und Page 2009, S. 240). Demgegenüber wirkt sich eine von Angst geprägte emotionale Befindlichkeit negativ auf den Unterricht aus, indem Lehrkräfte mit Disziplinierung bzw. einer Veränderung hin zu einer rigideren Unterrichtsführung – z.B. Stillarbeit – reagieren (Sutton 2007, S. 267; Frenzel 2014, S. 504). Gegebenenfalls verängstigen verärgerte Lehrer ihre Schüler, was zur Folge hat, dass diese ihre Eigeninitiative reduzieren und nur noch ausführen, was von der Lehrkraft verlangt wird (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 138).

2. Emotionen von Lehrpersonen fungieren als Einflussfaktor auf die Interaktion zwischen Lehrpersonen und SuS.

Folgt man Mainhard, dann ist die Betrachtung von Emotionen in der Lehrer-Schülerbeziehung, insbesondere das Untersuchen der gegenseitigen emotionalen Abhängigkeit von Lehrern und Schülern heutzutage nach wie vor ungewöhnlich in der Bildungsforschung. Dieser Sachverhalt liegt trotz der Tatsache vor, dass Lehrer im Klassenzimmer gleichzeitig oftmals im Brennpunkt der Interaktionen stehen und es ihnen obliegt, das Klassengefüge und die darin stattfindenden Interaktionen zu steuern (Mainhard et al. 2018, S. 1–2). Diese vorwiegende Fokussierung auf die Rolle des Lehrers im Lehr-Lern-Prozess ist durchaus verwunderlich vor dem Hintergrund, dass Lehren und Lernen im Klassenzimmer vor allem auf Interaktionen basiert, welche immer auch durch Emotionen begleitet und beeinflusst werden (van Veen und Lasky 2005, S. 895; Nias 2006, S. 296) und somit einen zentralen Einflussfaktor der Unterrichtsqualität (Pennings et al. 2018) darstellen.

Aus systemischer Sicht haben Emotionen eine beziehungsgestaltende Fähigkeit (Heisig 2012, S. 50).

Die Crossover-Theory aus der Arbeitsplatzforschung sagt, dass sich Emotionen und Interaktoren⁹⁴ im gleichen sozialen Umfeld gegenseitig beeinflussen (Härtel und Page 2009, S. 238; Bakker 2005, S. 37), was auf Emotionen im Klassenzimmer übertragen werden kann (Becker, S. 3). In einer Mehrebenenanalyse mit 149 Schülern und 2230 Unterrichtsstunden, in denen die Emotionen Freude, Ärger und Angst der Lehrkräfte und Schüler sowie das Instruktionsverhalten, d.h. Kontroll- und Wertinduktion, mittels Fragebögen erfasst wurden, konnte Becker feststellen, dass die Gefühle der Schüler signifikant mit der Wahrnehmung der Lehrergefühle sowie dem Instruktionsverhalten zusammenhängen und umgekehrt (Becker, S. 48).

Eine Mehrebenenanalyse von Mainhard et al. kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit ihrem Verhalten die Gefühle der Schüler stark beeinflussen (2018, S. 116). Die Autoren betonen dabei die Bedeutung des Anpassens des Lehrerverhaltens an die jeweilige individuelle Schüler-Lehrer-Beziehung sowie die Handlungsfähigkeit der Lehrkraft bezüglich interpersonaler Dominanz und Einfluss. Weiterhin wurde auch die empfundene Gemeinschaft in Form von Wärme bzw. interpersonaler Nähe als Einflussfaktor identifiziert. In diesem Zusammenhang wurden auch Auswirkungen auf die empfundene Angst und das empfundene Vergnügen der Schüler festgestellt (2018, S. 116). Eine engere gemeinschaftliche Beziehung zwischen Lehrern und Schülern bei eher toleranten und eher autoritativen Lehrern war verbunden mit einem niedrigeren Angstempfinden und größerer Lernfreude. Die negativsten emotionalen Ergebnisse wurden für unsichere und aggressive respektive repressive Lehrer festgestellt (Mainhard et al. 2018, S. 116).

Hargreaves stellte in einer qualitativen Interviewstudie mit 32 Lehrkräften der Klassenstufen 7 und 8 fest, dass deren emotionale Beziehung zu den Schülern von liebevollem Umgang geprägt war (Hargreaves 2005, S. 282). Zur emotionalen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern schreibt Hargreaves: „*Teacher after teacher commented on why their emotional relationships with students mattered for social outcomes they were trying to achieve and for establishing an appropriate emotional climate in which other kinds of learning could take place.*” (Hargreaves 2005, S. 283). Weiterhin wurde eine respektvolle und fürsorgliche Beziehung – auch zwischen den Schülern – als wesentlich angesehen

⁹⁴ Als Interaktoren werden die Beteiligten an einer menschlichen Interaktion bezeichnet (Nuyts 2001, S. 68).

und das Schaffen von Toleranz, insbesondere bei kultureller Diversität, betont (Hargreaves 2005, S. 284). Wie bedeutsam die emotionale Seite des Lehrberufes ist, geht aus folgender Zusammenfassung von Hargreaves hervor: *„Teachers’ emotional commitments and connections to students energized and articulated everything these teachers did: including how they taught, how they planned, and the structures in which they preferred to teach”* (Hargreaves 2005, S. 293)⁹⁵.

Gleichzeitig ist dieser Effekt als reziprok anzusehen. In einer quantitativen Untersuchung mit 132 Lehrern der Sekundarstufe, in der mittels eines Ratings die Gefühlslage (Freude, Wut, Furcht) während des Unterrichts untersucht wurden, stellte sich die Schüler-Lehrer-Beziehung als stärkster Prädiktor für Lehreremotionen heraus (Hagenauer et al. 2015b). Weiterhin ist die Schüler-Lehrer-Beziehung mit dem Engagement verbunden, das Schüler in den Unterricht einbringen (Reyes et al. 2012). Rogers schreibt in diesem Sinn zur Bedeutung der Gefühle in Interaktionen insbesondere auch für Lehrkräfte, dass der Aspekt der Kongruenz – den anderen wissen lassen, wo man gefühlsmäßig steht – eine Grundlage für ein Zusammenleben in einem Klima der Glaubwürdigkeit darstellt. Dies postuliert er auch für Situationen, in welchen mit einem „ungeschminkten“ direkten Ausdruck positiver oder negativer Emotionen eine Konfrontation verbunden ist (Rogers 1980, S. 92).

3. Emotionen von Lehrpersonen wirken über den Unterricht hinaus.

Hascher und Hagenauer stellen fest, dass Emotionen auch in anderen schulischen Situationen eine bedeutsame Rolle spielen. Als Beispiel führen sie ein Elterngespräch an, in welchem die Emotionen der Lehrkraft den Verlauf eines Gesprächs über die Entwicklungsmöglichkeiten einer Schülerin dahingehend beeinflussen, dass die Eltern die Beratung in Frage stellen oder für eine Lernförderung offen sind. Ferner führen die Autoren auch Initiativen und Reformen an, die bei einem reinen Verstehen, d.h. ohne deren emotionale „Zustimmung“, von Lehrkräften nicht umgesetzt werden, was sich beispielsweise bei Change-Prozessen auswirkt (u.a. Berücksichtigung bei der Digitalisierung) (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 138–139; Hargreaves 2005, S. 287).

⁹⁵ Für den Mathematikunterricht erarbeiteten Frenzel et al. in einer quantitativen Studie den Nachweis, dass die Emotion „Vergnügen und Freude“ der Lehrkräfte eng mit dem Empfinden von „Vergnügen und Freude“ bei Schülern verknüpft ist, wobei der Enthusiasmus der Lehrkraft als Mediatorvariable fungiert. Die Autoren kommen zum Schluss, dass das Empfinden von Freude und Vergnügen beim Lehren und Lernen die optimale Basis dazu bietet, Hindernisse zu überwinden und positive Entwicklungen und Leistungen zu produzieren (Frenzel et al. 2009, S. 712).

4. Emotionen sind wichtig für die Gesundheit von Lehrpersonen.

Wie bedeutend das Thema ist, sieht man daran, dass Schutz und Pekrun herausstellen, dass 50 % der Lehrkräfte den Beruf in den ersten 5 Jahren verlassen, was sie mit der „*emotional nature of teaching profession*“ verknüpfen (Schutz und Zembylas 2009, S. 3). Die Emotionen der Lehrkräfte hängen also eng mit ihrem Wohlbefinden zusammen (Frenzel et al. 2015a, 1; Götz et al. 2004, S. 49). Verschiedene Autoren weisen auf das erhöhte Risiko eines Burnouts im Lehrerberuf hin und sehen in der emotionalen Erschöpfung eine der Triebkräfte für sein Eintreten (Schaarschmidt 2008, S. 199; Becker, S. 88; Wettstein et al. 2016, S. 192).

5. Emotionen beeinflussen die individuelle Entwicklung im Lehrberuf.

Hascher und Hagenauer argumentieren, dass emotionale Erfahrungen mit motivationalen und kognitiven Prozessen eng verbunden sind und daher die Arbeit einer Lehrkraft insofern positiv beeinflussen können, als diese den Schülern mehr zutraut, höhere Ziele mit Klassen zu erreichen versucht und mehr Engagement im Unterricht zeigt. Lehrkräfte erleben dabei emotionale Erlebnisse mit allen Stakeholdern des Schulsystems (z.B. Eltern und Schulleitung) und diese haben wiederum Einfluss auf das Berufsverhalten. Solche Prozesse treten u.a. in Entwicklungsprozessen in Interaktion mit der Schulleitung auf (Chen 2016, S. 74). Über den Unterricht hinaus können negative Emotionen so zu einer Entfremdung vom Beruf führen (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 140).

Abschließend lässt sich für die Lehrerseite festhalten, dass es nur vereinzelt Unterstützung bei der Emotionsregulation im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern gibt (Sutton 2007, S. 271). Angesichts der Bedeutung dieses Themas ist dies sicherlich ein Ansatzpunkt zur Verbesserung ihrer Kompetenzen.

3.2.4.5.4 Zusammenhang von Gefühlen und Unterrichtsgestaltung

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass Gefühle von der Unterrichtsgestaltung abhängen (Seifried und Klüber 2006, S. 17), was für die Entstehung von Konflikten eine Relevanz besitzen kann. In einer quantitativen Untersuchung mittels eines *continuous state samplings* ermittelten Seifried und Klüber, dass sich Schüler im schülerzentrierten, selbstorganisierten Unterricht aktiv und selbstbestimmt mit den Lerninhalten auseinandersetzen und sich im emotionalen und motivationalen Erleben ernst genommen fühlen (Seifried und Klüber 2006, S. 16–17). Wenngleich die subjektive Gefühlslage bzw. das motivationale Erleben nur jeweils mittels zwei Items (subjektiv emotionale

Items: „Fühle mich wohl“, „Fühle mich ernst genommen“; motivationale Items: „Bin interessiert“, „Ich kann mitgestalten“ (Seifried und Klüber 2006, S. 6) erfasst wurden, so deuten die Ergebnisse dennoch darauf hin, dass die Gefühlslage der Schüler auch von der Unterrichtsform beeinflusst wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies wiederum eine Wirkung auf die Häufigkeit sowie Art und Intensität von Konflikten hat. Auch Hargreaves erarbeitet in einer Interviewstudie, dass insbesondere Gruppenarbeiten und kooperative Unterrichtssettings geeignet seien, ein Klima der Toleranz zu schaffen (Hargreaves 2005, S. 284).

Bezüglich der Unterrichtsführung berichten Hascher und Edlinger von positiven Effekten schülerzentrierten Unterrichts, Differenzierung und Transparenz im Unterricht, sozialer Interaktion in Form von Kooperation und kompetitiven Elementen, Struktur und Wertigkeit in Form von authentischen Aufgaben sowie Transferfähigkeit der Lerninhalte (Hascher und Edlinger 2009, S. 118).⁹⁶

Die Entstehung von Emotionen ist auch abhängig von ihrem Auslöser. So entsteht beispielsweise Lernfreude, wenn die Grundbedürfnisse von Schülern erfüllt sind (Hascher 2005, S. 621). Abschließend soll an dieser Stelle noch auf die Bedeutung von Emotionen für das Wohlbefinden von Schülern eingegangen werden. Eder nimmt diese explizit in eine Definition auf, wenn er schreibt:

„[...] Wohlbefinden in der Schule fördert die Entwicklung von Interesse [...], es stimuliert die Schüler/Innen zur Beteiligung an den schulischen Aufgaben und Lernangeboten [...] und schafft in den Klassen eine emotionale Gesamtsituation, die den Aufbau jenes positiven Lernklimas fördert, das neben der Bedeutsamkeit der Inhalte und der Effizienz der Vermittlung als dritte grundlegende Komponente von Unterrichtsqualität gelten kann [...].“ (Eder 2004, S. 91)

Im Folgenden wird auf die Ebene der Bedürfnisse näher eingegangen, da diese eine zentrale Bedeutung im Rahmen der Schritte der WSK spielen. In der Theorie von Rosenberg hängen Gefühle ganz eng mit den Bedürfnissen zusammen, da sie signalisieren, inwiefern diese erfüllt sind oder sich in einem Mangelzustand befinden (Rosenberg 2007a, 63,64).

3.2.5 Bedürfnis

Nachdem vorangehend eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Gefühle erfolgt ist, widmet sich das vorliegende Kapitel dem Aspekt der Bedürfnisse. Bedürfnisse sind eine essentielle Triebkraft menschlichen Handelns. Zur Erklärung zwischenmenschlicher

⁹⁶ Sicherlich ist auch eine Abwechslung der Unterrichtsmethoden ein wesentliches Kriterium, da in einem Unterricht, der in jeder Stunde die gleiche Sozialformauswahl beinhaltet (z.B. Gruppenarbeiten), unter den Schülern auch Frustration und Widerstand aufkommen kann.

Konflikte und Interaktionen wird oftmals der Ansatz der Grundbedürfnisse (*basic needs*)⁹⁷ in der Konflikt- und Friedensforschung aufgegriffen. Auch bei Rosenbergs WSK-Modell stellen Bedürfnisse die grundlegende Erklärung für das Handeln dar, weshalb sie ein wesentlicher Teil der vier Schritte sind. Hier erfolgt nun zunächst eine Untersuchung des Konstrukts der Bedürfnisse, indem eine etymologische Annäherung an den Begriff erfolgt. Daraufhin sollen ausgewählte Grundcharakteristika dem Leser ein Verständnis des dieser Arbeit zugrundeliegenden Bedürfnisbegriffes vermitteln. Als Nächstes wird auf theoretische Konzepte zu Bedürfnissen eingegangen, wobei explizit zwei Theorien näher dargestellt werden: die Bedürfnistheorie von Manfred Max-Neef und die Betrachtung von Bedürfnissen in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Diese beiden Theorien wurden ausgewählt, da Rosenberg zum einen seine Bedürfnisliste explizit auf Max-Neefs ökonomische Bedürfnistheorie stützt, und zum anderen die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (*SDT: self determination theory*) im pädagogischen bzw. berufsschulischen Kontext bei der Betrachtung von Bedürfnissen im Unterricht umfassend empirisch untersucht ist. Weiterhin bieten die psychologischen Bedürfnisse der SDT (Autonomie, soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben) einen geeigneten theoretischen Rahmen, um wichtige Bedürfnisse im Klassenzimmer zu verstehen, besonders da dieser auch mit Motivation und Lernen eng verbunden ist. Abschließend werden im Kapitel weitere Erkenntnisse zu Bedürfnissen in der Pädagogik ergänzt, sodass der Überblick zu diesem für die Pädagogik bisher nicht ausreichend untersuchten Feld komplementiert wird.

3.2.5.1 Annäherung an den Begriff der Bedürfnisse

3.2.5.1.1 Bedürfnisse als Triebkraft menschlichen Handelns

Wann immer hinter Handlungen von Menschen geblickt wird, erscheinen Bedürfnisse als deren Triebkräfte. Diese sind grundlegend unabhängig von Kultur, Sprache, Glauben, Alter oder Geschlecht und im Gegensatz zu den zuvor behandelten menschlichen Gefühlen auch nicht von Wertesystemen oder Sozialstrukturen bzw. den Naturgegebenheiten sowie dem technischen oder sozialen Fortschritt einer Kultur abhängig (Kamenetzky 1992, S.

⁹⁷ Ein Versuch, die Theorie der *basic needs*, insbesondere die Bedürfnisse nach Maslow, empirisch zu evaluieren, findet sich bei Tay und Diener 2011. Die Autoren untersuchen den Zusammenhang zwischen subjektiv wahrgenommenem Wohlfühlen – Lebensbewertung, positiv und negativ wahrgenommener Gefühle und der Erfüllung von Bedürfnissen – in 123 Ländern mittels einer quantitativen Studie. Als Ergebnis arbeiten die Autoren kulturübergreifende Grundbedürfnisse heraus, was die Annahme der *basic needs* stützt (2011, S. 364).

182; Mägdefrau 2007, S. 9).⁹⁸ Kamenetzky vergleicht Bedürfnisse (*needs*) mit dem Festwertspeicher (*read-only-memory*) eines Computers; sie sind in ihrer Grundstruktur nicht gesellschaftlich programmierbar oder bewusst veränderbar; vielmehr entstammen Bedürfnisse unserem Unterbewusstsein (Kamenetzky 1992, S. 182). Insofern wird von einer anthropologischen Bestimmtheit der grundlegenden Bedürfnisse ausgegangen (Tay und Diener 2011, S. 364).⁹⁹ Nähert man sich dem Begriff des Bedürfnisses mit einer grundlegenden Definition, so „[...] *bezeichnen wir mit ‚Bedürfnis‘ ganz generell einen Zustand oder das Erleben eines Mangels verbunden mit dem Wunsch, ihn zu beheben*“ (Krapp 2005a, S. 628).

3.2.5.1.2 Etymologische Begriffsbestimmung

Etymologisch geht der Begriff auf „dürfen“ zurück, wobei die Grundbedeutung dieses Verbs entbehren oder am notwendigen Mangel leiden bedeutet (DWDS 2018; Mägdefrau 2007, S. 17). Der Begriff Bedürfnis grenzt an Begehren, Befindlichkeit, Bedarf, Interesse, Trieb, Instinkt, Wohlbefinden, Wunsch und Zufriedenheit¹⁰⁰ (Mägdefrau 2007, S. 17) an. Die Theorien unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Position, ob neben angeborenen Bedürfnissen auch sozialisierte Bedürfnisse vorliegen können und, wenn Letzteres, ob es sich hier lediglich um eine Diskussion über die Mittel zur Befriedigung handelt, also eine „*kulturelle Relativität*“ (Falke 1993, S. 58; Mägdefrau 2007, S. 57). Beispielsweise ist die Ausprägung des Wunsches nach Bildung in verschiedenen Kulturen höchst unterschiedlich und kann als ontogenetisch definiert werden oder in seiner Realisierungsform (Ausbildungsstätten und Sozialisationsinstanzen) als phylogenetisch angesehen werden (Mägdefrau 2007, S. 57–58). Insbesondere die soziologischen Ansätze zur Bedürfnisforschung unterscheiden zwischen einer subjektiven Sicht des Individuums und einer objektiven respektive gesellschaftlichen Perspektive auf Bedürfnisse. Während das Individuum seine Bedürfnisse selbst hierarchisiert und diesen Bedeutung zuschreibt, definiert die gesellschaftliche Perspektive Bedürfnisse und deren Dringlichkeit aus sozialen Systemen heraus (Mägdefrau 2007, S. 57). Im Weiteren findet sich in diesem Kapitel bei Max-Neef

⁹⁸ Dieser Gedanke widerspricht nicht einer ständigen Wechselwirkung bzw. Bezogenheit zwischen Person und Umwelt – „functional unit“ (Krapp 2005a, S. 639; Nuttin 1984, S. 56). Zum Bewusstseinsgrad von Bedürfnissen äußert sich u.a. Hondrich (1983, S. 27.).

⁹⁹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Bedürfnisse, welche die Grundlage unseres Handelns darstellen, anthropologisch determiniert sind.

¹⁰⁰ Eine spezifischere Abgrenzung zu verwandten Begriffen sowie eine tiefere Analyse der Herkunft des Begriffes nach wissenschaftlicher Disziplin (u.a. Wirtschaftstheorie, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Volkswirtschaftslehre), die hier nicht geleistet werden soll, findet sich bei Mägdefrau (2007, S. 18–19).

eher ein gesellschaftlicher Bedürfnisansatz, während Deci und Ryan in erster Linie den Blickwinkel des Individuums bezüglich der Bedürfnisbefriedigung einnehmen.

3.2.5.1.3 Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung

Das Empfinden eines Bedürfnisses ist mit einem Mangelzustand und einem Spannungszustand verbunden – dem dynamischen Charakter der Bedürfnisse. Zur Befriedigung der Bedürfnisse ist grundlegend ein Verhalten oder Handeln notwendig. Mägdefrau weist darauf hin, dass die Kette „Bedürfnis, Motivation und Handeln“ nicht ohne weiteres umkehrbar ist, wobei Menschen eine Bedürfnisverwirklichung zeitlich steuern oder aussetzen können. Zudem ist einem Bedürfnis nicht einem klaren Verhalten zuzuordnen (Mägdefrau 2007, S. 24). Eine Befriedigung der Bedürfnisse erfolgt mit Satisfaktoren, wobei es mehrere Satisfaktoren zur Befriedigung eines Bedürfnisses gibt und diese auch von Individuum zu Individuum variieren können (Mägdefrau 2007, S. 73)¹⁰¹: *„Der Mensch hat ein Bedürfnis nach Nahrung, nach Anerkennung, nach Geborgenheit, das überzeitlich ist. Wandelbar, plastisch, kulturell überformt dagegen sind die Weisen und Mittel der Bedürfnisverwirklichung“* (Mägdefrau 2007, S. 76). Ein Bedürfnis richtet sich also auf ein bestimmtes Objekt bzw. Mittel (Satisfaktor), welches für eine Bedürfnisbefriedigung geeignet ist, und durch dieses wird es dem Individuum als Triebreiz oder Wunsch als psychische oder physische Repräsentation bewusst (2007, S. 20).

Gelingt es dem Individuum nicht, sein Bedürfnis zu befriedigen, dann kommt es zu Frustration und pathologische Verhaltensweisen werden wahrscheinlich (Mägdefrau 2007, S. 24). In Bezug auf einen Konflikt geht beispielsweise Mitchel davon aus, dass weder die menschliche Aggression noch ein Streben nach Macht bzw. Überlegungen des *homo oeconomicus* der Ausgangspunkt sind, sondern dass unerfüllte Bedürfnisse zu Konflikten führen (Mitchel 1993, S. 153). Insofern ist der Ausgangspunkt für Konflikte immer das Bedürfnis des Individuums, aggressive Handlungen und Reaktionen sind erst ein zweiter Schritt (Mägdefrau 2007, S. 69). Mägdefrau weist weiter darauf hin, dass bezüglich der Entstehung von Konflikten entweder ein Konfliktgegenstand inhärent sein kann oder eine aus einem unerfüllten Bedürfnis entstehende Frustration – die generell ungerichtet ist – einen Konflikt auslösen kann (Mägdefrau 2007, S. 70).

¹⁰¹ Dem interessierten Leser bietet sich bei Mägdefrau eine Gegenüberstellung von Bedürfnissen und Satisfaktoren zu verschiedenen Bedürfnisansätzen (u.a. Maslow 1970; Mallmann 1980 und Mosler 1992). Hier wird der Aspekt der Bedürfnisverwirklichung mittels Satisfaktoren vertieft dargestellt.

3.2.5.1.4 Präferenzstruktur und Plastizität von Bedürfnissen

Uneinigkeit herrscht in der theoretischen Diskussion um Bedürfnisse über die bereits bei dem subjektiven, soziologischen Ansatz angeführte Möglichkeit einer Hierarchisierung. Während einige Forscher sich gegen eine solche hierarchische Anordnung aussprechen, beispielsweise weil sie eine Überordnung von nichtmateriellen über materielle Bedürfnisse kritisieren oder bemängeln, dass die Hierarchie den Status quo der Bedürfnisordnung erhält (Mägdefrau 2007, S. 66), setzen andere Forscher einen Schwerpunkt bei physischen Grundbedürfnissen (Davis 1988, S. 24; Maslow 1943, S. 374).¹⁰² Nach Tenbruck verfügt der Mensch über eine Präferenzstruktur der Bedürfnisse und diese wird vom Individuum daraufhin überprüft, ob sie im Sinne eines größeren Befriedigungsgrades optimierbar ist (Tenbruck 1972, S. 79). Auf Grundlage der Grundbedürfnisse liegt also eine Plastizität von Bedürfnissen vor (Mägdefrau 2007, S. 58). Mägdefrau vertritt die These, dass weiterhin ein dialektisches und dynamisches Verhältnis von Bedürfnissen existiert. Beispielsweise kann einem Bedürfnis nach Sicherheit (Sicherheitsgurt im Auto) ein Bedürfnis nach Unsicherheit (Kletterwald) gegenüberstehen. Ferner kann ein Individuum sich für ein niedrigeres Maß an Sicherheit (unzureichende Vorbereitung auf eine Klausur) zu Gunsten eines höheren Levels an Selbstverwirklichung (Kinobesuch) entscheiden (Mägdefrau 2007, S. 67). Bedürfnisse können sich dabei auch in ihrer Präferenzstruktur ändern, was dadurch offensichtlich wird, dass beispielsweise beim Warten auf einen Freund dem Individuum der Ausdruck von Respekt durch ein pünktliches Erscheinen wichtig sein kann. Erfährt der Wartende von einem Unfall des Freundes, dann verändert sich die Bedürfnispräferenz unmittelbar hin zu einer größeren Bedeutung von Sicherheit für den Freund, wobei das Bedürfnis nach Respekt in den Hintergrund rückt.¹⁰³ Der Verfasser dieser Arbeit folgt hierbei der Auffassung, dass ein Bedürfnis per se nicht etwas Schlechtes oder moralisch Verwerfliches darstellt (Dreitzel 1980, 66 in Mägdefrau). Vielmehr sind die Strategien der Bedürfnisbefriedigung ggfs. unpassend oder aus normativer Sicht moralisch ungeeignet, um dadurch eine Bedürfnisbefriedigung zu errei-

¹⁰² Die dargestellten Ergebnisse beruhen auf theoretischen Überlegungen der Forscher. Eine empirische Überprüfung steht für die Aspekte weitestgehend noch aus und stellt ein interessantes Forschungsfeld für zukünftige Studien dar.

¹⁰³ Die Bedürfnisse Respekt und Sicherheit bzw. Wohlergehen lehnen sich an das Bedürfnisverständnis von Rosenberg an, welches in Abschnitt 3.1.3.3 erläutert wurde. Eine Übersichtsliste zu einzelnen Bedürfnissen findet der interessierte Leser im Anhang in Abbildung 13.

chen. Dieser Hintergrund von Bedürfnisbefriedigungsstrategien, welche in einem gesellschaftlichen Kontext gegen Regeln verstoßen, findet sich gerade bei der Beachtung von Bedürfnissen im schulischen und unterrichtlichen Rahmen.

3.2.5.2 Die Bedürfnistheorie nach Max-Neef

An dieser Stelle soll die Bedürfnistheorie nach Max-Neef vorgestellt werden, auf dessen Bedürfniskategorisierung Rosenberg die Bedürfnisliste der Gewaltfreien Kommunikation ursprünglich aufbaute. Max-Neef, selbst Ökonom, fordert eine Ökonomie, welche die Bedürfnisbefriedigung der Menschen im Auge hat. Hierbei betont er, dass flache Hierarchien, Autonomie für die Bürger, eine gerechte Güterverteilung, soziale Teilhabe und kulturelle Identität die Grundlagen einer politischen Ordnung sind, welche die Bedürfnisse der Menschen berücksichtigt (1992, S. 198). Max-Neefs Bedürfnistheorie ist im Grunde also aus einer zunächst ökonomischen Sichtweise entstanden, indem er die Frage beantworten wollte, welche vorstellbaren und gangbaren Wege die Bedürfnisse der lateinamerikanischen Bevölkerung befriedigen können (1992, S. 197). Er geht davon aus, dass alle menschlichen Bedürfnisse miteinander verbunden und interaktiv sind und keine hierarchische Anordnung haben – ausgenommen das Bedürfnis nach dem Lebensunterhalt (1992, S. 199). Ferner sieht er in dem Ansatz, sich den Menschen anhand ihrer Bedürfnisse zu nähern, eine Möglichkeit, eine Brücke zwischen philosophischer Anthropologie und politischer Auffassung zu schlagen, wie dies Marx oder Maslow praktizierten (Max-Neef 1992, S. 201). Bei seiner Einteilung von Bedürfnissen stellt Max-Neef eine Matrix auf, die einerseits die existentiellen Kategorien (*existential*) Sein, Tun, Haben und Interagieren hat (*Beeing, Doing, Having* und *Interacting*)¹⁰⁴ und auf der axiologischen Ebene die Kategorien Lebensunterhalt (*subsistence*), Schutz (*protection*), Zuneigung (*affection*), Verstehen (*understanding*), Teilhabe (*participation*), Freizeit (*leisure*), Erschaffen (*creation*), Identität (*identity*) und Freiheit (*freedom*). Der Forscher betont, dass die Matrix nicht normativ oder endgültig ist und nur eine Übersicht über Bedürfnisse gibt (1992, S. 204). Die Art der Befriedigung, jedoch nicht die Bedürfnisse selbst¹⁰⁵, hat dabei einen Zusammenhang zu ökonomischen Gütern und kann kulturell verschieden sein und

¹⁰⁴ Max-Neef weist darauf hin, dass ihm ein passendes englisches Synonym zu Befinden fehlte, sodass *interacting* im Englischen einen ungenauen Begriff darstellt. Er nennt in diesem Zusammenhang ausdrücklich das deutsche Wort Befinden (1992, S. 207).

¹⁰⁵ Vgl. die vorher auf in Abschnitt 3.2.5.1 erörterten Aspekte (Kamenetzky 1992), wonach Bedürfnisse in ihrer Grundstruktur nicht gesellschaftlich programmierbar sind. Hier wird der Aspekt angesprochen, dass die Art der Bedürfnisbefriedigung beispielsweise durch Werbung beeinflusst werden kann, diese sich aber auf grundlegende Bedürfnisse bezieht, welche determiniert sind. Gleichwohl können eine Veränderung und Manipulation einer Situation die Gewichtung von Bedürfnissen beeinflussen.

von Ressourcen abhängen (Max-Neef 1992). Das heißt beispielsweise, dass das Bedürfnis nach Verstehen (*understanding*) in Ländern mit verschiedenen ausgeprägten Schulsystemen unterschiedlich als erfüllbar oder erfüllt angesehen wird. So lässt sich in Deutschland ein Akademisierungstrend feststellen, während verschiedene Schwellenländer mit kaum professionalisiertem Schulsystem bereits mit rudimentären Schulstrukturen und wenigen Jahren Schulbesuch ein solches Bedürfnis als befriedigt ansehen können. Weiterhin unterscheidet er in fünf verschiedene Befriedigungstypen (*satisfier*): Zerstörer oder Verletzer (*violater, destroyer*), Pseudobefriediger (*pseudo-satisfier*), hemmende Befriediger (*inhibiting satisfier*), einmalige Befriediger (*singular satisfier*) und synergetische Befriediger (*synergetic satisfier*). Die ersten vier sind dabei exogen zur Zivilgesellschaft, weil sie normalerweise auferlegt, induziert, ritualisiert oder institutionalisiert sind. Nach Max-Neef werden diese an der politischen Spitze generiert und von Allen befürwortet.¹⁰⁶ Demgegenüber werden endogene Befriediger von Freiheitsprozessen, die Ergebnis von Willen sind, an der Basis entwickelt. Insofern sind diese antiautoritär, wobei sie in Einzelfällen auch vom Staat gefördert werden können. Max-Neef entwarf das Bedürfnisschema in erster Linie zur Selbstdiagnose für Gruppen. Abbildung 9 gibt eine Übersicht zur Matrix der Bedürfnisse und Befriediger nach Max-Neef.

¹⁰⁶ Einzelne Argumente und Auffassungen sind ideologisch wertend, was als Kritikpunkt an seiner Theorie angeführt werden kann.

| Needs according to axiological categories | Needs according to existential categories | | | |
|---|---|--|--|---|
| | Being | Having | Doing | Interacting |
| Subsistence | 1/ Physical health, mental health, equilibrium, sense of humour, adaptability | 2/ Food, shelter, work | 3/ Feed, procreate, rest, work | 4/ Living environment, social setting |
| Protection | 5/ Care, adaptability, autonomy, equilibrium | 6/ Insurance systems, savings, social security, health systems, rights, family, work | 7/ Co-operate, prevent, plan, take care of, cure, help | 8/ Living space, social, environment, dwelling |
| Affection | 9/ Self-esteem, solidarity, respect, tolerance, generosity, receptiveness, passion, determination, sensuality, sense of humour | 10/ Friendships, family, partnerships, relationships with nature | 11/ Make love, caress, express emotions, share, take care of, cultivate, appreciate | 12/ Privacy, intimacy, home, spaces of togetherness |
| Understanding | 13/ Critical conscience, receptiveness, curiosity, astonishment, discipline, intuition, rationality | 14/ Literature, teachers, method, educational policies, communication policies | 15/ Investigate, study, experiment, educate, analyse, meditate | 16/ Settings of formative interaction, schools, universities, academies, groups, communities, family |
| Participation | 17/ Adaptability, receptiveness, solidarity, willingness, determination, dedication, respect, passion, sense of humour | 18/ Rights, responsibilities, duties, privileges, work | 19/ Become affiliated, co-operate, propose, share, dissent, obey, interact, agree on, express opinions | 20/ Settings of participative interaction, parties, associations, churches, communities, neighbourhoods, family |
| Leisure | 21/ Curiosity, receptiveness, imagination, recklessness, sense of humour, tranquillity, sensuality | 22/ Games, spectacles, clubs, parties, peace of mind | 23/ Day-dream, brood, dream, recall old times, give way to fantasies, relax, have fun, play | 24/ Privacy, intimacy, spaces of closeness, free time, surroundings, landscapes |
| Creation | 25/ Passion, determination, intuition, imagination, boldness, rationality, autonomy, inventiveness, curiosity | 26/ Abilities, skills, method, work | 27/ Work, invent, build, design, compose, interpret | 28/ Productive and feedback settings, workshops, cultural groups, audiences, spaces for expression, temporal freedom |
| Identity | 29/ Sense of belonging, consistency, differentiation, self-esteem, assertiveness | 30/ Symbols, language, religions, habits, customs, reference, groups, sexuality, values, norms, historical memory, work | 31/ Commit oneself, integrate oneself (sic!), confront, decide on, get to know oneself, recognize oneself (sic!), actualize oneself, grow | 32/ Social rhythms, everyday settings, settings which one belongs to, maturation stages |
| Freedom | 33/ Autonomy, self-esteem, determination, passion, assertiveness, open-mindedness, boldness, rebelliousness, tolerance | 34/ Equal rights | 35/ Dissent, choose, be different from, run risks, develop awareness, commit oneself, disobey | 36/ Temporal/spatial plasticity |

* The column of BEING registers *attributes*, personal or collective, that are expressed as nouns. The column of HAVING registers *institutions, norms, mechanisms, tools* (not in a material sense), *laws*, etc. that can be expressed in one or more words. The column of DOING registers *actions*, personal or collective, that can be expressed as verbs. The column of INTERACTING registers *locations* and *milieus* (as times and spaces). It stands for the Spanish ESTAR or the German BEFINDEN, in the sense of time and space. Since there is no corresponding word in English, INTERACTING was chosen *à fait de mieux*.

Abbildung 9: Matrix der Bedürfnisse und Befriediger nach Max-Neef
Quelle: (Max-Neef 1992, 206,207)

Wie man der Liste entnehmen kann, ist das Bedürfnis nach Verstehen (*understanding*) besonders eng mit Unterricht und Schule verbunden und dort werden auch auf den Ebenen „Haben“ (*Having*) Lehrer und Bildungsmethoden, auf der Ebene „*Doing*“ Erziehen sowie auf der Ebene „Befinden“ (*Being*) Schulen explizit genannt. Bezüglich der Rangordnung von Bedürfnissen schreibt Max-Neef, dass das Modell als ein System verstanden werden soll. Er weist darauf hin, dass per se kein Bedürfnis wichtiger ist als ein anderes

und es keine fixe Reihenfolge zur Erfüllung gibt. Weiter existiert auch keine Notwendigkeit der Befriedigung eines Bedürfnisses, um ein anderes zu realisieren. Vielmehr sind Gleichzeitigkeit, Komplementaritäten und Trade-offs charakteristische Systemmerkmale (Max-Neef 1992, S. 211). Zudem weist Max-Neef darauf hin, dass es Beschränkungen der Generalisierung gibt. Beispielsweise kann die Unerfülltheit eines Bedürfnisses, z.B. Lebensunterhalt, so stark wahrgenommen werden, dass der Drang, das Bedürfnis zu erfüllen, alle anderen Bedürfnisse überschattet und deren Erfüllung verhindert. Hier bleibt Max-Neef selbst allerdings eine empirische Untersuchung schuldig, welche aber von anderen Forschern geleistet wurde. So stützt eine Untersuchung von Tay und Diener die These, dass Menschen sich zunächst ihre Grund- und Sicherheitsbedürfnisse erfüllen (2011, S. 363). Die Autoren betonen auch die Bedeutung der Gesellschaft, in der eine Person lebt, für das Empfinden des subjektiven Wohlbefindens, sodass die Bedeutung des gesellschaftlichen Blickwinkels von Max-Neef ebenfalls untermauert wird (2011, S. 363). Die gerade angeführte empirische Studie weist auch auf einen engen Zusammenhang von positiv und negativ empfundenen Gefühlen hin, wobei die Modellierung von Max-Neef hier diesen Punkt nicht explizit aufgreift. Für die im Folgenden dargestellte Theorie der *basic needs* nach Deci und Ryan (1993; 2000) verweisen die Autoren explizit auf ihre empirischen Ergebnisse, wonach insbesondere die drei grundlegenden Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie zu einem Empfinden von positiven und negativen Gefühlen beitragen (Tay und Diener 2011, S. 362). Gerade die enge Verbindung von Gefühlen und Bedürfnissen ist in der WSK ein wesentlicher Aspekt bei der Bearbeitung von Konflikten. Auch insofern ist eine Betrachtung der Theorie von Deci und Ryan im kommenden Abschnitt gewinnbringend.

3.2.5.3 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan

Die Theorie will „[...] den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen auf Basis der Theorie des Selbst neu interpretieren“ (Deci und Ryan 1993, S. 223). Hierbei betonen die Autoren, dass die Umwelt in der Schule auf die Entstehung selbstbestimmter Motivation einen bedeutenden Einfluss nimmt (1993, S. 223), sodass wiederum auch die Kom-

munikation eine relevante Auswirkung hat. Deci und Ryan sprechen in diesem Zusammenhang von einem fort dauernden dialektischen Prozess, der die organismische,¹⁰⁷ stetige Integration einer menschlichen Entwicklung, die durch die intrinsische Motivation angetrieben wird, sowie die Interaktion mit Einflüssen der Umwelt beschreibt (Deci und Ryan 1993, S. 223; Krapp 2005a, S. 633). Weiterhin wird betont, dass im Zentrum des Prozesses das Selbst steht, welches als Prozess oder Ergebnis der Entwicklung angesehen werden kann. Hierbei gehen die Autoren davon aus, dass sich das Selbst in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt fort dauernd verfeinert. Als drei Hauptuntersuchungsgegenstände nennen die Autoren:

„(1) Unterscheidung motivationaler Prozesse nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung, d.h. inwieweit sie vom Selbst und nicht von äußeren und inneren Zwängen hervorgerufen werden; (2) Beschreibung der Erlebens- und Verhaltenseigentümlichkeiten der verschiedenen motivationalen Prozesse; (3) Analyse der Bedeutung dieser Faktoren für die Entwicklung des Selbst.“ (Deci und Ryan 1993, S. 223)

Verhalten hat nach Deci und Ryan eine motivationale Steuerung und folgt dem Prinzip der Intentionalität. Zur Erreichung des angestrebten Zustandes sind Menschen bereit, Mittel einzusetzen, welche den ersehnten Zustand herbeiführen. Als Ausnahmen definieren Deci und Ryan unmotivierte Verhaltensweisen (dösen, herumlungern) oder unkontrollierten Impulsen folgendes Verhalten (z.B. Wutanfall). Die Besonderheit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ist dabei die unterschiedliche qualitative Ausprägung eines motivierten Handelns (Deci und Ryan 1993, S. 224; Krapp und Ryan 2002, S. 58).

Weiterhin unterscheidet die Theorie selbstgewählte (autonome) und fremdbestimmte (kontrollierte) Handlungen. Hierzu unterscheiden die Autoren intrinsische¹⁰⁸ und extrinsische Motivation, wobei erste von „[...] Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse [...]“ gesteuert ist und letztere von Fremdbestimmung (Deci und Ryan 1993, S. 225, 2002, S. 64; Ryan 1995, S. 406). Im Zusammenhang mit sozialer Eingebundenheit weisen die Autoren auf die Möglichkeit der Internalisierung und Integration extrinsischer Verhaltensweisen hin, wodurch diese in selbstbestimmte Handlungen überführt werden (Deci und Ryan 1993, S. 227). Unter Internalisation wird dabei der Prozess verstanden „[...]

¹⁰⁷ Krapp erläutert bei der Beschreibung der Theorie von Deci und Ryan, dass organismisch auf eine metatheoretische Überzeugung verweist, wonach das Verhalten von Menschen generellen Prinzipien lebender Organismen unterliegt; eine Psychologie als Lebenswissenschaft muss auf diese Tatsache Rücksicht nehmen (Krapp 2005a, S. 632).

¹⁰⁸ Bei Csikszentmihalyi findet sich der Begriff autotelisch (Csikszentmihalyi 2014).

durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden“ (Deci und Ryan 1993, S. 227).¹⁰⁹ Die Integration geht über diesen Prozess hinaus, indem internalisierte Werte bzw. Regulationsprinzipien in das individuelle Selbst eingegliedert werden (Deci und Ryan 1993, S. 228, 1991; Krapp und Ryan 2002, S. 63). Weiter unterscheiden die Autoren zwischen vier Typen der extrinsischen Verhaltensregulation:

- *Externe Regulation*: Handlungen, die ausgeführt werden, um eine angedrohte Bestrafung zu vermeiden oder eine Belohnung zu erhalten (von externen Anrengungs- und Steuerungsfaktoren abhängig).
- *Introjierte Regulation*: Handlungen, die inneren Anstößen oder innerem Druck folgen und die ausgeführt werden, um ein „schlechtes Gewissen“ zu vermeiden.
- *Identifizierte Regulation*: vom Selbst als wichtig empfundenenes Verhalten.
- *Integrierte Regulation*: Ziele, Normen und Handlungsstrategien, mit welchen sich das Selbst identifiziert und welche in das Selbstkonzept integriert wurden. (Deci und Ryan 1993, S. 227–228; Krapp und Ryan 2002, S. 61–63)

Im Unterschied zu intrinsischer Motivation, bei welcher das Ziel selbst gewählt ist (autotelisch), ist bei integrierter Motivation das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet, aber das Ziel von außen vorgegeben (1993, S. 228). Weiterhin beschreiben die Autoren, dass zur Erklärung motivationaler Handlungsenergie physiologische Bedürfnisse (bzw. Triebe), Emotionen und psychologische Bedürfnisse in Frage kommen (1993, S. 229). Die für die Selbstbestimmungstheorie besonders wichtigen psychologischen Bedürfnisse unterteilen sie nochmals in das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie sowie sozialer Eingebundenheit (Deci und Ryan 1993, S. 229; Ryan 1995, S. 68; Ryan und Deci 2000, S. 68; Klassen et al. 2012, S. 150; Hanfstingl et al. 2010, S. 57). Auf physiologische Bedürfnisse gehen die Autoren nicht ein und sehen diese als unabdingbare Voraussetzung an (Mägdefrau 2007, S. 46). Intrinsische Verhaltensweisen verbinden sie mit Kompetenz und Selbstwirksamkeit, extrinsische Motivation zudem noch mit Autonomie. Für die vorliegende Arbeit erscheinen insbesondere die Untersuchungen und Überlegungen zur sozialen Eingebundenheit bzw. sozialen Umweltfaktoren interessant, da diese in Konflikten zwischen Lehrern und Schülern eine wesentliche Rolle spielen. Hier ist die Verbundenheit zwischen Kompetenzerleben und Autonomie in Zusammenhang mit intrinsischer

¹⁰⁹ Deci und Ryan 1993) beziehen sich hier auf einen Gedanken von Meissner (1981) und Schafer (1968).

Motivation wesentlich. Deci und Ryan schreiben hierzu, dass „[...] *kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse, die als Druck erlebt werden, die intrinsische Motivation untergraben*“ (1993, S. 230). Bei Experimenten im Klassenzimmer waren die Zuwendung und das Engagement der Bezugsperson („Anteilnahme“) besonders bedeutsam. Die Autoren fassen hierzu experimentale Ergebnisse zusammen und gehen darauf ein, dass materielle Belohnungen, Strafandrohungen, Bewertungen, Termindruck, oktroyierte Ziele sowie Auszeichnungen als kontrollierend erlebt werden und sich eher negativ auf intrinsische Motivation auswirken (1993, S. 230). Demgegenüber ist das Angebot von Wahlmöglichkeiten sowie die Äußerung anerkennender Gefühle meist autonomiefördernd und steigert die intrinsische Motivation. In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren auch auf die Bedeutung des „wirksamkeitsförderlichen Feedbacks“ (Krapp und Ryan 2002, S. 60) – in diesem Fall wird Feedback auf positive, autonomiefördernde Weise gegeben; es bezieht sich auf Sachverhalte, die selbstbestimmt sind; es wirkt nicht kontrollierend, was die intrinsische Motivation steigert. Demgegenüber führt negatives Feedback – insbesondere kontrollierend und mit kritisch bewertender Absicht gegebenes – zu einer Verminderung der wahrgenommenen Kompetenz und beeinträchtigt die intrinsische Motivation. Erfolgt negatives Feedback autonomieunterstützend, indem es zeigt, wie eine Aufgabe besser zu bewältigen ist, kann dieses allerdings intrinsische Motivation verstärken (1993, S. 230–231). Die Fähigkeit, ein Handlungsergebnis kontrollieren zu können, woraus Selbstwirksamkeitserwartungen erwachsen, ist für Deci und Ryan eine wesentliche motivationale Bedingung. Das Erfahren¹¹⁰ der Kompetenz und Selbstwirksamkeit gepaart mit dem Erleben von Autonomie hat einen Einfluss auf die intrinsische Motivation (1993, S. 231).¹¹¹ Die Erfüllung der *basic needs* ist dabei kulturell für alle Personen gewinnbringend, gleich welcher Nationalität sie angehören oder welche kulturellen Werte für sie bedeutend sind (Vansteenkiste und Ryan 2013, S. 268). Die dargestellten Ergebnisse sind

¹¹⁰ Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von Gefühlen der Kompetenz, wobei der Gefühlsbegriff hier nicht strikt definiert ist und als Synonym für Erfahrung genutzt wird, während er im Modell der WSK einem definierten Konzept folgt.

¹¹¹ Interessant ist die unmissverständliche Aussage der Autoren zu der Wirkung von benoteten Leistungsprüfungen: „*Diese Befunde legen den Schluß nahe, daß benotete Leistungsprüfungen in der Schule, als die am weitesten verbreiteten Mittel zur Kontrolle der Lernmotivation, ‚Schüsse in den Ofen‘ sind. Sie rufen nicht nur negative affektive Reaktionen hervor, sondern bewirken darüber hinaus auch ein qualitativ schlechteres Lernverhalten*“ (Deci und Ryan 1993, S. 235). Hierzu gibt es im Konzept der WSK von Rosenberg ebenfalls die Empfehlung, das herkömmliche Notensystem nicht mehr in dieser Art und Weise zum Einsatz zu bringen (Rosenberg 2012, S. 125).

durch eine Vielzahl an Studien untermauert.¹¹² Im Zusammenhang mit Schüler-Lehrer-Konflikten steht das im Ausblick auffindbare Zitat von Deci und Ryan:

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation.“ (1993, S. 236)

Gleichzeitig wirken sich Umgebungen, in welchen von signifikanten Betreuungspersonen diese psychologischen Grundbedürfnisse nicht bedient werden, negativ auf die Betroffenen aus und führen zu einer Bedürfnisfrustration und so zu Passivität und Unwohlsein (Vansteenkiste und Ryan 2013, S. 263).

Im Vergleich zu anderen Bedürfnistheorien ist die Liste der relevanten angeführten Bedürfnisse bei Deci und Ryan kurz. Krapp weist darauf hin, dass sie dennoch umfassend sei, da der Bedürfnisbegriff im Kontext der Selbstbestimmungstheorie eine andere Bedeutung hat als in vielen anderen Motivationstheorien. Bedürfnisse sind dabei nicht Motive bzw. inhaltlich definierte Bestrebungen, sondern vielmehr ein System subbewusster „dynamischer Triebfedern“, welche die Sicherstellung der organismischen Entwicklung gewährleisten.¹¹³ Eine Erweiterung der *basic needs* wäre zudem von den herangezogenen Kriterien „essentialness or necessity for growth and integrity“ (Ryan 1995, S. 410) abhängig (Krapp 2005a, S. 637).¹¹⁴

Im Anschluss an die Annäherung an die Charakteristika von Bedürfnissen und die Darstellung der beiden Bedürfnistheorien erfolgt abschließend eine Betrachtung wichtiger Aspekte zu Bedürfnissen in der Pädagogik respektive dem Klassenzimmer.

3.2.5.4 Die Bedeutung von Bedürfnissen in der Pädagogik

Betrachtet man den Aspekt der Bedürfnisse für Schule und Unterricht, lässt sich feststellen, dass eine „[...] *institutionalisierte pädagogische Bedürfnisforschung*“ nicht existiert (Mägdefrau 2007, S. 79). Gleichzeitig liegt in schulischen Zusammenhängen eine enge Verbindung zwischen psychologischen Bedürfnissen und generellen Antriebsmechanis-

¹¹² Einen Überblick zu weiteren Quellen und Studien findet der interessierte Leser bei Vansteenkiste und Ryan (2013).

¹¹³ Auf die der SDT zugrundeliegenden Trennung von physiologischen Bedürfnissen, z.B. Hunger, Durst, Nähe, und psychologischen Bedürfnissen (Krapp 2005a, S. 635) wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da in Verbindung mit der WSK und den Auswirkungen auf Lernleistung und Lernengagement in erster Linie letztgenannte relevant sind.

¹¹⁴ Der Ansatz der *basic needs* kann auch kritisch gesehen werden und findet im psychologischen Denken und Forschen keine ungeteilte Zustimmung, insbesondere da generelle Klassifikationssysteme von Bedürfnissen in der Vergangenheit oft scheiterten (Krapp 2005a, S. 627).

men vor (Deci und Ryan 1993). Grundsätzlich sind die angewandten Strategien bzw. Satisfier der Bedürfnisbefriedigung, insbesondere von Jugendlichen, nicht immer unproblematisch und sozial akzeptabel (Mägdefrau 2007, S. 9–10). Bedürfnisse selbst werden durch das Handeln der Akteure verwirklicht. Mägdefrau schreibt hierzu:

„Bedürfnisverwirklichungshandlungen sind also in Erweiterung der Position der klassischen psychologischen Motivationsforschung nicht nur ein intrapersonelles, individualpsychologisch zu beschreibendes Geschehen, sondern gleichzeitig ein soziales Handeln, da die Wahl bestimmter Befriedigungsmittel und die Ablehnung anderer beeinflusst wird durch milieuspezifische, alters-, geschlechts- und kulturspezifische Einflüsse.“ (Mägdefrau 2007, S. 11)

Die Schule selbst nimmt dabei als Sozialisationsinstanz einen eindeutigen Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigungsweisen. Hierbei wird konformes Verhalten belohnt und normwidriges Agieren sanktioniert (Mägdefrau 2007, S. 88).

Werden die Bedürfnisse berücksichtigt, hat dies in der Regel positive Auswirkungen auf Lernfreude (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 134) oder Klassenklima. Satow weist beispielsweise darauf hin, dass das Klassenklima relevant für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist. Der Autor bezeichnet ein positives Klima als Mastery-Klima und nennt drei Kriterien, welche für ein Entstehen relevant sind. Eine ausgeprägte Fürsorglichkeit und Offenheit sowie die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm, eine unterstützende und vertrauensvolle Beziehung der Schüler untereinander und förderliche Rahmenbedingungen durch Unterrichts- und Klassenraumausstattung (Satow 2002, S. 178). Insbesondere das erste Kriterium hängt dabei stark mit den Bedürfnissen von Deci und Ryan nach sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben zusammen. Gesteigertes Interesse und das Empfinden von Autonomie kann angeregt werden, wenn schülerzentrierte Arbeitsformen gewählt werden. Seifried und Klüber werten Erkenntnisse aus Unterrichtsbeobachtungen als Hinweis darauf, dass aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzungen mit Lerninhalten eine motivationsfördernde Wirkung haben (2006). Als Folge der Missachtung von Schülerbedürfnissen kann ein abweichendes Verhalten erfolgen (Mägdefrau 2007, S. 47). In einem Schulsystem ist ein bestimmtes Regelwerk vorgegeben, an welches sich die Schüler halten müssen. Dieses wird dabei am besten befolgt, wenn die Schüler die Regeln in ihr Bedürfnissystem in Form einer integrierten Regulation im Sinne von Deci und Ryan erleben (Mägdefrau 2007, S. 47–48). Die Unterstützung der Autonomie der Schüler, die in Form der Schaffung kognitiver Autonomie (Schaffen einer Lernumgebung, in der die Schüler selbstständig denken können), prozeduraler (Schüler können selbstbestimmt Lernprodukte erstellen bzw. präsentieren) und organisationaler Autono-

mie (Schüler erhalten Selbstbestimmung über die Lernumgebung) erfolgen kann, ist wesentlich für die intrinsische Lernmotivation und führt zu Engagement, wahrgenommener Kompetenz und Selbstbewusstsein (Marshik et al. 2017, S. 41).

Während die meisten Forschungen zur Wirkung der Selbstbestimmungstheorie die Perspektive der Schüler beleuchten, wurde auch für Lehrkräfte die Bedeutung der *basic needs* hervorgehoben und ihr Einfluss auf deren Engagement, ihre emotionale Befindlichkeit am Arbeitsplatz und die emotionale Erschöpfung anhand dreier quantitativer Studien untersucht (Klassen et al. 2012, S. 150).¹¹⁵ Die Autoren gehen davon aus, dass die soziale Eingebundenheit im Lehrberuf, insbesondere mit den Schülern, im Vergleich zu Arbeiten in Gesundheitsberufen oder in Managementpositionen außergewöhnlich stark ausgeprägt ist und diese letztendlich das Klassenklima positiv beeinflusst (Klassen et al. 2012, S. 151–152). In den von den Autoren durchgeführten empirischen Studien stellen die Forscher fest, dass Lehrer bessere Arbeitsmotivation, Freude an der Tätigkeit und niedrigere Empfindung von Angst, Ärger und emotionaler Erschöpfung empfinden, wenn sie sich mit ihren Schülern verbunden fühlen (Klassen et al. 2012, S. 161). In einer Studie mit 136 österreichischen Lehrern der Sekundarstufe konnten Hanfstingl et al. mittels eines Strukturgleichungsmodells bezüglich der personen- und umweltbezogenen Bedingungen von intrinsischer Motivation zeigen, dass die wahrgenommene Unterstützung bezüglich der *basic needs* positiv mit der intrinsischen Lehrermotivation korreliert (Hanfstingl et al. 2010, S. 68). In einer Untersuchung zum Rückgang der Lernfreude kommen Hagenauer und Hascher zu dem Ergebnis, dass in vielen Schulen die Rahmenbedingungen und die Bedürfnisse von Schülern weit auseinanderdriften (2013, S. 108). Hombach kommt in einer qualitativen Interviewstudie mit Hauptschülern am Übergang zur Berufsschule ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Bedürfnisse der Schüler nicht ausreichend Berücksichtigung finden – insbesondere hinsichtlich der Schüler-Lehrer-Beziehung, z.B. aufgrund von unangemessener Machtausübung oder wegen fehlender Empathie (Hombach 2017, S. 201).¹¹⁶ Hagenauer und Hascher schlagen vor, durch eine bessere Passung zwischen Schulumwelt und Bedürfnissen der Lernenden sowie einer Stärkung individueller Ressourcen (Erlernung einer förderlichen Emotionsregulation), diesem negativen

¹¹⁵ In den drei quantitativen Studien, an welchen 1049 Lehrkräfte teilnahmen, testeten die Autoren mittels eines SDT-Frameworks die Beziehung zwischen den *basic needs* und deren Auswirkungen auf Engagement, Emotionen und emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte.

¹¹⁶ Die Autorin nutzt zur Auswertung für die im Rahmen eines Dissertationsprojektes erarbeiteten qualitativen Daten eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung. Die Anzahl der mittels eines biografisch-narrativen Ansatzes interviewten Schüler wird im Detail nicht angegeben (Hombach 2017, S. 193).

Trend entgegenzuwirken (Hagenauer und Hascher 2013, S. 108).¹¹⁷ Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Bedürfnisforschung in enger Verbindung zur Resilienzforschung steht (Wolf 1990, S. 474). Beispielsweise führt eine dauerhaft empfundene mangelnde Bedürfnisbefriedigung ohne die Wahrnehmung einer Beeinflussungsmöglichkeit durch die eigene Person zu einem Belastungsempfinden, das auf Dauer krank macht (Wolf 1990, S. 475). Überträgt man diese Erkenntnis auf das Schulsystem, dann kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise eine fehlende Selbstwirksamkeit oder ein fehlendes Kompetenzerleben, welches über lange Zeit empfunden wird, ohne dass ein Schüler eine Einflussmöglichkeit darauf sieht, zu einem krankmachenden Belastungsempfinden führt.

3.2.6 Bitte

Als letztes Element der Schritte der WSK erfolgt in diesem Abschnitt eine Darstellung des Phänomens der Bitte. In Rosenbergs Theorie hängen Bitten mit Bedürfnissen zusammen, indem mit diesen die Erfüllung der Bedürfnisse vom Kommunikationspartner erwirkt werden kann. Im Modell von Rosenberg wird das Stellen von Bitten als vierter Schritt angeführt. Zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und zur Beilegung von Konflikten stellt dieser Schritt ein wichtiges Vorgehen dar. Im Folgenden wird zunächst der Begriff der „Bitte“ erläutert und daraufhin deren Bedeutung für den Unterricht dargestellt.

3.2.6.1 Annäherung an den Begriff der Bitte

Betrachtet man die „Bitte“ aus wissenschaftlicher Perspektive, stellt man zunächst fest, dass es sehr schwierig ist, Forschungsbefunde bzw. Literatur aufzufinden, welche sich mit der Thematik beschäftigen (Forgas 1998, S. 173).¹¹⁸ Neben den wenigen Arbeiten, die dieses Thema zum Inhalt haben, kommt zum Erfassen des Phänomens der Bitte im Rahmen der Untersuchung des Modells der Wertschätzenden Kommunikation erschwerend hinzu, dass das englische Wort „request“, das auch Marshall Rosenberg in seinem Modell für den letzten Schritt nutzt, in der deutschen Übersetzung mit Bitte, Anfrage,

¹¹⁷ Die Untersuchung fand mit österreichischen Hauptschülern der 6. und 7. Klasse statt. Die Befragung wurde bei 356 Schülern durchgeführt und zeigte, dass die Bedürfnisse in der 7. Jahrgangsstufe als weniger gut erfüllt angesehen werden. In der Studie gaben 33,3 % der Schüler an, dass ihr Bedürfnis nach Autonomie nicht ausreichend berücksichtigt wurde, 25,1 % waren mit der sozialen Eingebundenheit unzufrieden und 17,8 % sahen ihr Bedürfnis nach Kompetenzerleben nicht ausreichend berücksichtigt. Zudem wurde in der Studie eine zunehmend kritische, distanzierte und konfliktreiche Beziehung zu Lehrkräften festgestellt (Hagenauer und Hascher 2013, S. 107–108). Wenngleich die Studie exemplarischen Charakter hat, sind diese Ergebnisse doch ein Grund, die Ursachen näher zu untersuchen.

¹¹⁸ In diesem Forschungsfeld scheint immer noch ein Desiderat vorzuliegen, da Rechercheergebnisse zu aktuell publizierten Werken zum Thema in unterschiedlichen Disziplinen sehr schwer zu finden sind.

Frage übersetzt werden kann und somit in seiner Bedeutung über das deutsche Wort der Bitte hinausgeht.

Einen der vielversprechendsten Zugänge zum Phänomen stellen die Arbeiten und Herausgaben des Psychologen Joseph Forgas dar (Forgas 1985c, 1985b, 1994), der sich zunächst aus psychologischer Sicht insbesondere mit Sprache und sozialen Situationen beschäftigt. Basierend auf Forgas Arbeit erscheint es wie ein Puzzle, einzelne Erkenntnisse aus einer breiten Vielfalt von Disziplinen, u.a. Psychologie, Linguistik, Philosophie, Soziolinguistik, Anthropologie sowie Ethnographie, zu sammeln. Dies unternimmt Forgas zu dem weiten Feld der sozialen Situation und Sprache; hierbei werden auch Erkenntnisse zum Phänomen der Bitte dargestellt (Forgas 1985c), die im Folgenden einbezogen werden.

Eine Untersuchung von Kommunikation in sozialen Situationen, wie es die Bitte ist, kann insbesondere auf soziokultureller und individuell-psychologischer Perspektive erfolgen (Forgas 1985c, S. 2). Kommunikation ist dabei als sozialer Akt grundsätzlich illokutionär¹¹⁹ (Kim und Bresnahan 1994, S. 317), wobei es sich bei einer Bitte um eine Kommunikation handelt, die einen erwünschten oder angestrebten Zustand oder ein Ereignis des Kommunikators zum Inhalt hat und ohne welche die Kommunikation nicht stattfinden würde (Kim und Bresnahan 1994, S. 319). Während allgemeine tägliche Gespräche oftmals in sehr vorgegebenen Routinen und teils automatisch erfolgen, unterscheiden sich davon Mitteilungen, die neuartige Forderungen enthalten. Diese erfordern eine stärker systematische Vorgehensweise von den Kommunikationspartnern (Forgas 1998, S. 173). In eben diese Kategorie fallen Bitten und stellen dabei einen sehr kontingenten Vorgang dar, der die Gefahr birgt, dass ein oder beide Kommunikationspartner ihr Gesicht verlieren, weshalb die Kosten für das zu erreichende Ziel und einer möglichen Ablehnung gut abgewogen werden müssen. Somit beinhalten Bitten ein großes soziales Risiko (Forgas 1985c, S. 1, 1998, S. 173; Blum-Kulka et al. 1985, S. 114–115; van der Wijst, Per J. 1996, S. 5; Kotorova 2011, S. 81).

¹¹⁹ Unter illokutionär wird hier eine zielgerichtete Kommunikation verstanden. Auf den Unterschied zwischen lokutionären und illokutionären Anteilen von Sprache (Berndsen 1991, S. 18) soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass eine Bitte oder Aufforderung eine Kommunikation darstellt, die den Kommunikationspartner zur Kooperation aufruft. Kooperation findet nach Henrich und Henrich statt, wenn eine Person Kosten (z.B. Geld, Zeit, Arbeit, Essen) in Kauf nimmt, sodass eine andere Person profitiert (2010, S. 43).

Bitten stellen hierbei ein Ereignis vor einer Handlung dar. Beim Stellen einer Bitte greift der Bittende direkt in die Handlungsfreiheit des Kommunikationspartners ein bzw. erzeugt eine Gefährdung der individuellen Freiheit durch Pflicht, weshalb alle Sprachen eine breite Palette an Möglichkeiten bieten, eine Bitte zu stellen. Diese unterscheiden sich u.a. in der Art der Direktheit, mit der die Bitte gestellt wird:

- direkte Bitte: „Bitte schließe das Fenster“
- indirekte Bitte: „mir ist kalt“ (Blum-Kulka et al. 1985, S. 114; van der Wijst, Per J. 1996, S. 6).

Insofern bewertet ein Kommunikant vor dem Stellen einer Bitte eine Situation und kann die Verpflichtung bzw. Verbindlichkeit variieren, welche mit einer Bitte für den Kommunikationspartner verbunden ist (Blum-Kulka et al. 1985, S. 114). Ob Anweisungen dabei eher direkt oder indirekt erfolgen, hängt auch von kulturellen Stereotypen ab (Blum-Kulka et al. 1985, S. 114). Beim Stellen von Bitten wird vom Kommunikator eingeschätzt, wie bedrohlich in Hinblick auf einen Gesichtsverlust des Kommunikationspartners oder wie ernsthaft eine Situation ist. Diese Einschätzung wird dabei anhand der Parameter *relative soziale Distanz* zwischen den Kommunikanten, *relative Macht* der Kommunikanten und *Stärke des Zwangs* bzw. der Verbindlichkeit festgelegt (Brown und Levinson 1987, S. 85).

Bei einer quantitativen, ethnographischen Untersuchung zu Bitten in der israelischen Gesellschaft konnten Blum-Kulka et al. zeigen, dass bei den 500 untersuchten Bitten aus dem Alltagsleben¹²⁰ eine breite Varianz zwischen direkten und indirekten Bitten formuliert wurde (1985, S. 136). Weiterhin zeigt eine von den Autoren durchgeführte multiple Regressionsanalyse, dass von den untersuchten Variablen der Zieltyp der Bitte (Bitte um Handlung, Bitte um Güter, Bitte um Information, Bitte um Erlaubnis), die relative Macht

¹²⁰ Es wurden sowohl Bitten aus mündlichen Kommunikationen im Alltag als auch aus schriftlicher Korrespondenz untersucht. Nachdem die Gesprächssituationen nach verschiedenen Prädiktorvariablen gecodet wurden (Setting des Gesprächs, Medium, Geschlecht und Alter, Macht und soziale Distanz, Ziel der Bitte), wurden mit ihnen neun Strategien auf einem Direktheitskontinuum eine Bitte zu formulieren untersucht (Blum-Kulka et al. 1985).

des Bittstellers sowie das Alter des Kommunikationspartners einen Einfluss haben, während weder das Geschlecht noch die relative soziale Distanz eine hohe Voraussagekraft besaßen. Bezüglich der einzelnen Prädiktoren wurde für das Geschlecht kein signifikanter Zusammenhang festgestellt. Im Hinblick auf das Alter des Kommunikationspartners relativ zum „Bittsteller“ gab es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Stellen einer direkten Bitte und der Situation, dass der Kommunikator der Bitte älter war. Die relative Macht und die relative soziale Distanz¹²¹ hatten ebenfalls in der Studie eine signifikante Auswirkung auf das Stellen von direkten Bitten in der Form, dass bei näherer Distanz mehr Direktheit beim Stellen der Bitte festgestellt wurde. Blum-Kulka et al. weisen hier auf eine Tendenz hin, dass die Direktheit der Bitten mit zunehmender Macht ansteigt. Hier verweisen sie auch explizit auf Lehrkräfte, welche solche direkten Bitten formulieren (1985, S. 125). Es besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ziel der Bitte und der Art des gewählten Formulierens. Die Bitte um eine Handlung ist mit einer hohen Direktheit verbunden, was die Autoren auch mit Effizienz beim Erbiten einer notwendigen Handlung erklären (Blum-Kulka et al. 1985, S. 129). Bitten nach Gütern wurden in den untersuchten Fällen der Studie weniger direkt formuliert und Bitten nach Information erfolgten meist in indirekter Art und Weise (z.B. „Könnten Sie mir bitte sagen...“). Weiterhin wurden in öffentlichen Situationen im Vergleich zu privaten Situationen öfter direkte Bitten gestellt und dies geschah auch bei geschriebener im Vergleich zu gesprochener Kommunikation häufiger, wobei in Telefongesprächen mehr indirekte Bitten gestellt wurden als bei Face-to-Face-Kommunikation (Blum-Kulka et al. 1985, S. 129–132). Die dargestellten Zusammenhänge der vorgestellten Studie sind allerdings vor dem Hintergrund der Limitationen des kulturellen Hintergrunds, des Zeitpunktes der Erhebung sowie der niedrigen Fallzahl der untersuchten Gespräche (n=478) zu betrachten, sodass diese nur Anhaltspunkte darstellen können.

Forgas konnte in einer experimentellen Studie nachweisen, dass die Stimmung beeinflusst, wie Personen auf verbale Kommunikation, wie beispielsweise Bitten, reagieren. Insbesondere unfreundlich gestellte Forderungen werden signifikant stärker beeinflusst von der jeweilig vorliegenden Stimmung beim Rezipienten (Forgas 1998, S. 182). Die empirischen Ergebnisse weiterer quantitativer Studien weisen darauf hin, dass direkte und weniger höflich formulierte Bitten negativer bewertet werden als höflich formulierte. Zudem werteten Personen in einer schlechten Stimmung die untersuchten Bitten kritischer

¹²¹ Eine nahe Distanz liegt beispielsweise bei einer Verwandtschaft vor.

und insgesamt negativer. Effekte bezüglich der Zustimmung und dem Entsprechen der Bitte konnten in der Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Ein besonders großer Effekt wurde empirisch bei Personen mit schlechter Stimmung und deren Bewertung von unhöflich formulierten und unkonventionellen Bitten aufgefunden (Forgas 1998, S. 178).¹²²

3.2.6.2 Das Prozessmodell der Bitte nach Kim und Bresnahan

Im Folgenden wird das *Prozessmodell des Requests* (Bitte/Frageart) nach Kim und Bresnahan dargestellt, in welchem die Autoren basierend auf der empirischen Befundlage sowohl relevante Einflussfaktoren auf die Art und den Auswahlprozess von Bitten/Fragearten beschreiben, als auch auf interkulturelle Aspekte eingehen.¹²³ Hierbei sind die Variablen, welche die *Wahrscheinlichkeit des Gebrauchs einer spezifischen Art von Bitte* beeinflussen, folgende (Kim und Bresnahan 1994, S. 320–321):

- *Klarheit*: Wie unmissverständlich, explizit und direkt drückt ein Kommunikator eine Forderung aus?
- *Wahrgenommener Zwang*: Inwieweit geht eine Äußerung auf die Autonomie des Rezipienten ein?
- *Berücksichtigung der Gefühle des Rezipienten*: Inwieweit geht der Kommunikator auf die Gefühle des Rezipienten ein?
- *Gefahr der Missbilligung*: Inwieweit besteht die Gefahr einer negativen Bewertung oder eines Gesichtsverlusts?
- *Effektivität*: Wie effektiv wird das Ziel erreicht?

Abbildung 10 stellt die Komponenten des Modells und deren Zusammenhang grafisch dar (Kim und Bresnahan 1994, S. 322).

¹²² Leider liefert Forgas zu dem empirisch gefundenen Zusammenhang keine explizite Erklärung, sodass hier keine weiteren Begründungszusammenhänge angeführt werden können (Forgas 1998).

¹²³ Wie bereits dargestellt, ist die Forschung zum englischen „Request“ in der deutschen Übersetzung, je nach Sinnzusammenhang, eine Bitte oder eine Forderung; das dargestellte Prozessmodell enthält dabei sowohl Bitten als auch Forderungen und Befehle, sodass eine absolut synonyme Übersetzung in ein einzelnes deutsches Wort nicht leistbar ist.

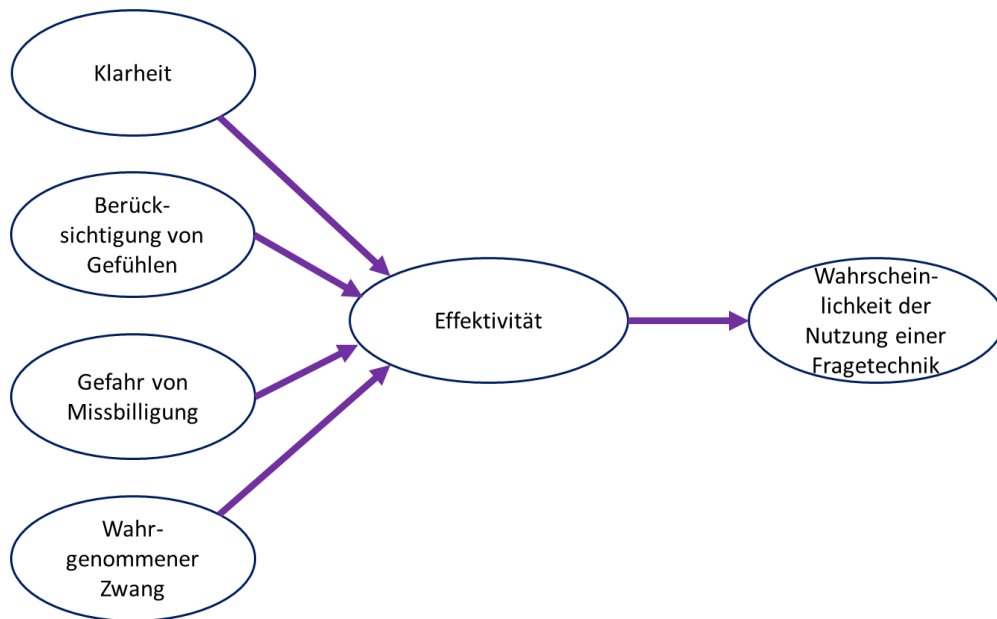


Abbildung 10: Pfadmodell der Bitte/Forderung nach Kim und Bresnahan

Die Autoren gehen davon aus, dass zwischen unterschiedlichen Kulturen – kollektivistische Kulturen im Vergleich zu individualistischen Kulturen (Hofstede und Bond 2016, S. 419) – jede Randbedingung eine unterschiedlich starke Rolle spielt (Kim und Bresnahan 1994, S. 322). Die Variablen Klarheit, Berücksichtigung der Gefühle der Rezipienten, Gefahr der Missbilligung und wahrgenommener Zwang beeinflussen dabei die erwartete Effektivität, welche sich wiederum bei der Auswahl der Fragetechnik bemerkbar macht. In der von ihnen durchgeführten quantitativen Studie operationalisieren sie mit Situationsvignetten zu Fragesituationen das von ihnen oben dargestellte Modell. Hierzu nutzen sie eine Request-Taxonomie und untersuchen amerikanische und koreanische Probanden, da diese die kulturellen Idealtypen aus Sicht der Autoren am besten vertreten. Die Fragetechnik-Taxonomie wurde in drei Grundtypen mit insgesamt 12 Ausprägungen unterteilt. Die Grundtypen sind eine „einen Hinweis beinhaltende Anfrage“, „eine Frage beinhaltender Request“ und eine „ein direktes Statement beinhaltende Taktik“. Die Autoren konnten die Plausibilität des Modells mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse testen. Hierbei weisen die Ergebnisse auf eine Bedeutung der fünf Variablen hin, welche die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, eine spezifische Taktik der Frage auszuwählen. In einer kollektivistischen Kultur ist das Vermeiden der Verletzung der Gefühle des Rezipienten, das Vermeiden einer negativen Einschätzung durch den Rezipienten und eine Minimierung des Zwangs zusammenhängend mit dem Konstrukt des Kollektivismus. Die Beachtung von Klarheit ist mit dem individualistischen Konzept verknüpft. Weiterhin kommen die Autoren zu dem Rückschluss, dass für die Probanden beider untersuchter Kulturen

die gleichen Randbedingungen eine Bedeutung haben. Neben unterschiedlicher Gewichtung (z.B. Klarheit) ist für beide Kulturen eine Berücksichtigung der Gefühlslage der Rezipienten bedeutsam.

Nachdem in diesem Abschnitt Einflussfaktoren aufgezeigt und eine kommunikative Einordnung von Bitten vorgenommen wurde, wird im Folgenden der Forschungsstand zur Bitte im Unterricht aufgearbeitet.

3.2.6.3 Die Bitte im Unterricht

Die Unterrichtssituation ist ein spezifisches Setting, in dem der Lehrer das Erreichen der Lernziele der Klasse als Zielsetzung verfolgen sollte, worauf auch seine Kommunikation ausgerichtet ist. Davon ausgehend, dass die soziale Situation die Kommunikation beeinflusst (Gallois und Callan 1985, S. 159; Argyle et al. 1981; Forgas 1985a; Gibbs 1985, S. 109), hat dies auch Auswirkungen auf die Kommunikationsform, die der Lehrer wählt. Befehle und Aufforderungen sind im Unterricht die am häufigsten gewählte Form der Lenkung und Dirigierung (Hocke und Stöckel 1976, S. 69; Tausch und Tausch 1979, S. 243). Sucht man jedoch nach einer systematischen Untersuchung des Phänomens der Bitte im Unterricht, stellt man fest, dass es sich hierbei um ein Forschungsdesiderat handelt und sich nahezu keine Arbeiten und Publikationen mit dieser Thematik beschäftigen. Das Nutzen von Bitten im Unterricht scheint in vorhandenen Untersuchungen eine Ausnahme zu sein und eher als höfliche Form der Anweisung gepflegt zu werden. Insgesamt, wenngleich die Stärke der Lenkung im Unterricht mit schülerzentrierten Unterrichtsformen tendenziell abgenommen hat, scheint nach wie vor ein direktives Vorgehen den Unterrichtsalltag zu beherrschen, was Tausch und Tausch bereits in ihren Forschungen seit den 1960er Jahren feststellen (1976a, 1971). Legt man die Untersuchungen zum Diskurs im Klassenzimmer von Sinclair zugrunde, so ist dieser im Klassenzimmer von sozialen Determinanten abhängig, z.B. von der Verantwortung für das Geschehen im Klassenzimmer, was wiederum die Lehrersprache beeinflusst, da Lehrpersonen ihre Vorgaben kommunikativ umsetzen (Sinclair 2016, S. 5–6). Sinclair vergleicht die ungleiche Diskursbasis der Lehrer-Schüler-Kommunikation sogar mit der vor Gericht oder mit militärischer Kommunikation (2016, S. 7). Beides liefert einen Erklärungsansatz, warum Bitten im Klassenzimmer kaum Verwendung finden.

Eine Einordnung der Bitte in die Grundformen des didaktischen Sprechens kann nach Spanhel vorgenommen werden, der diese im Rahmen einer explorativen Studie anhand von Unterrichtsprotokollen herausarbeitet (Spanhel 1971, S. 29). Basierend auf den acht

Grundformen des Sprechens im Unterricht nach Gagné (Gagné 1964, S. 96) erwähnt dieser dabei auch die Bitte (Spanhel 1971, S. 219), die hier bei der Lenkung der Aufmerksamkeit und anderer Schüleraktivitäten aufzufinden ist. Allerdings taucht sie nicht als Oberkategorie auf, sondern findet sich als Unterkategorie der Aufforderung. Eine solche Aufforderung „[...] *richtet der Lehrer in der sprachlichen Form des Befehls-(Aufforderungs-)satzes an einen oder mehrere Schüler und schreibt ihnen damit ein bestimmtes Verhalten gegenüber dem Lerngegenstand mehr oder weniger verbindlich vor*“ (Spanhel 1971, S. 219). Eine solche Aufforderung kann nach Spanhel in ihrer Verbindlichkeit variieren und so lassen sich die Unterkategorien Befehl, Anordnung, Bitte und Rat voneinander unterscheiden. Hierbei grenzt der Autor die einzelnen Aufforderungen voneinander ab. Während ein Befehl unbedingten Gehorsam verlangt, drückt eine Aufforderung mehr sachliche Notwendigkeit aus. Demgegenüber ist eine Bitte nach Spanhel mehr persönlicher Natur und kann ggfs. auch abgeschlagen werden. Der Rat ist zuletzt völlig unverbindlich (Spanhel 1971, S. 219). Der Autor weist darauf hin, dass sich die einzelnen Formen sprachlich kaum unterscheiden, Unterschiede fließend und graduell sind und mehr nonverbale Sprachelemente, wie der Tonfall, die einzelnen Formen voneinander differenzieren. Gleichzeitig erläutert der Autor, dass eine Unterscheidung aber weniger Relevanz besitze, da Bitte und Rat mehr in die Randzonen des Unterrichts fallen, wo sich der Lehrer auch um persönliche Belange der Schüler kümmert (Spanhel 1971, S. 219). Die Anordnung stuft Spanhel in ihrer Funktion zum Herstellen von Disziplin ein und weist darauf hin, dass diese somit nicht ursprünglich zum didaktischen Sprechen gehöre. Weiterhin kann der Lehrer bei einer Anordnung aus Höflichkeitsgründen das Wort „bitte“ hinzufügen (Spanhel 1971, S. 219).

Die dargelegte Einordnung weist darauf hin, dass das Formulieren von Bitten im asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis (Hocke und Stöckel 1976, S. 82), in der die Lehrkraft den Unterricht steuert, mehr aus Höflichkeit erfolgt und insgesamt selten in Form einer ablehnbaren Kommunikation vorkommt. Gleichzeitig scheinen Lehrkräfte diese Form nicht als Kommunikationsform bei der Handhabung von Disziplin Konflikten zu erwägen, auf welche sich die WSK mit dem Einsatz der Bitte explizit bezieht.

Folgt man Spanhel bezüglich der Auswirkungen, welche Sprache auf im Unterricht angestrebte Lernprozesse von Schülern hat, so wirkt sich diese auch auf die Einstellung zum Lehrer bzw. die Lehrer-Schülerbeziehung und die Atmosphäre im Klassenzimmer aus (Spanhel 1971, S. 107). Konkret beeinflusst die Lehrersprache demzufolge das Verhalten der Schüler bei deren Arbeit und deren Konfliktverhalten (Spanhel 1971, S. 119). Auch

Tausch und Tausch weisen darauf hin, dass nicht dirigierende Lenkung die Folge einer Haltung des einführenden Verstehens, Achtung und Wärme ist und zur Erziehung der Schüler zu mündigen Bürgern beiträgt (1979, S. 243–244). Basierend auf verschiedenen empirischen Forschungen in Unterrichtssituationen kommen sie insgesamt zu einem sehr negativen Urteil über das Ausmaß der Lenkung im Unterricht, die dem Stellen einer Bitte entgegensteht, und weisen explizit für Konfliktsituationen darauf hin, dass Lehrkräfte Verhaltensveränderungen auch durch „[...] *Strafen, Zusatzarbeit, Provokationen und Angsterregung herbeizuführen*“ (1979, S. 345) versuchen. Starkem Dirigieren, das sich auch auf die Wahl der Unterrichtsmethode beziehen kann, schreiben die Autoren negative Auswirkungen wie beispielsweise fehlende selbstständige Wertebildung, Einschränkung der Selbstständigkeit der Schüler, fehlendes Erlernen prosozialen Verhaltens, geringere Motivation, häufigere Unterrichtsstörungen und negative emotionale Einstellung gegenüber der Schule zu (1979, S. 346–355). Interessant scheint in diesem Zusammenhang der Hinweis auf die Erkenntnis der Autoren aus Unterrichtsbeobachtungen, dass Lehrer sich in der zweiten Hälfte von Unterrichtsstunden in Konfliktsituationen häufiger stark ablehnend und geringschätzend gegenüber den Schülern verhielten. Dies führen die Autoren auf eine starke Belastung der Lehrkräfte zurück, welche insbesondere bei der Aktionsform des Frontalunterrichts besonders deutlich auftritt (1979, S. 355).

3.3 Integriertes Modell der WSK im Schüler-Lehrer-Konflikt

Im Folgenden wird basierend auf dem dargelegten Forschungsstand ein integriertes Perspektivenmodell der WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten vorgestellt. Dieses stellt das Modell der WSK vertieft dar, indem es dieses in relevante theoretische Konzepte einbettet, welche von Rosenberg in seinen Publikationen in der Regel nicht näher behandelt werden. So erhält der Leser ein besseres Verständnis für Konflikte, welche mit dem Modell der WSK gelöst werden sollen, konflikthafte Situationen werden besser analysierbar und die in der Arbeit herausgearbeiteten empirischen Ergebnisse können besser interpretiert werden. Weiterhin hilft das Modell beim Training der Methode, einzelne Komponenten in ihren Bestandteilen besser zu verstehen und so diese explizit in Übungen zu integrieren.

Abbildung 11 stellt das Modell grafisch dar. Bestandteile des Modells sind der *Kommunikationsrahmen*, die Haltung der *Humanistischen Psychologie*, die Grundlagen von *Kommunikation*, die Spezifika von *sozialen Konflikten* sowie die WSK-Bestandteile *Empathie*, *Wahrnehmung*, *Gefühl*, *Bedürfnis* und *Bitte*. Die einzelnen Bestandteile des Modells sind dabei in der Praxis nicht absolut voneinander abgrenzbar, da einzelne Aspekte ineinandergreifen.

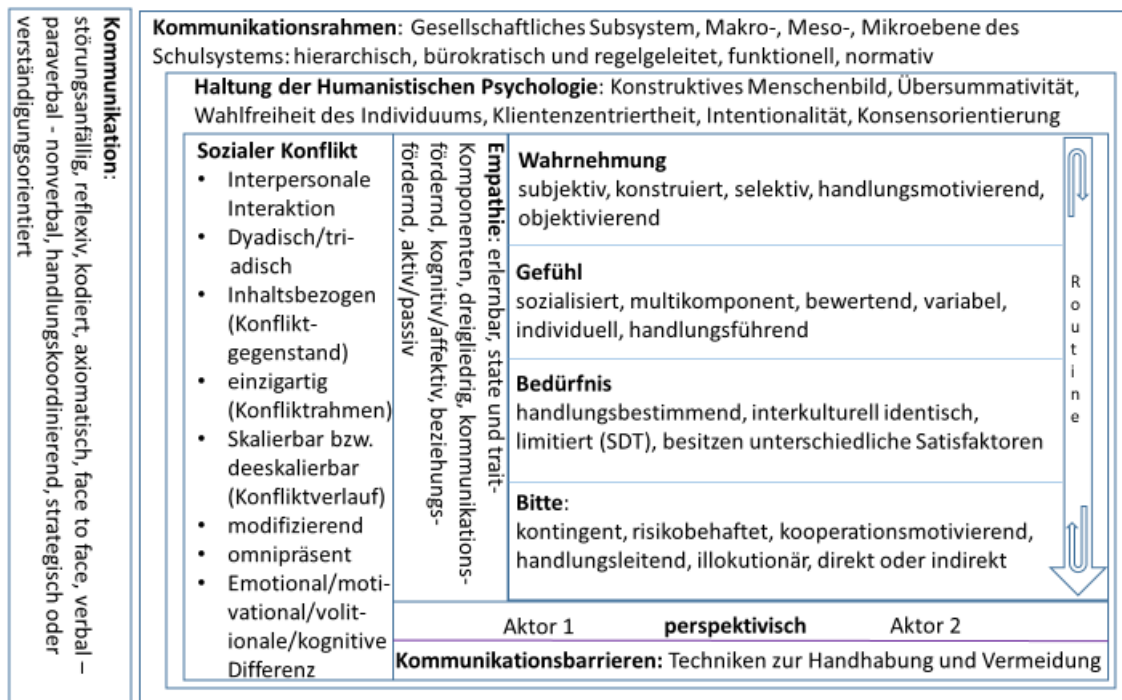


Abbildung 11: Integriertes Modell der WSK im Schüler-Lehrer-Konflikt
 Quelle: Eigene Grafik

Grundlegend wurde zur Darstellung ein Zwiebelmodell gewählt, welches den Zusammenhang darstellt, dass jeder Konflikt in einen spezifischen *Kommunikationsrahmen* eingebettet ist: Weiterhin orientiert sich die Nutzung der WSK immer an der grundlegenden *Haltung der Humanistischen Psychologie* (Rosenberg 2007a, S. 17) und beruht immer auf *Kommunikation*. Die Anordnung der Kommunikation geschieht hierbei außerhalb der Zwiebelstruktur, da diese zum einen Grundlage für alle anderen Elemente ist und zum anderen im untersuchten WSK-Konflikt auch Spezifika aufweist (z.B. Face-to-Face-Kommunikation). Weiter sind Konflikte in der WSK in der Regel soziale Konflikte¹²⁴ und der WSK-Prozess basiert auf einem *empathischen Verständnis* sowie den grundlegenden vier Schritten (*Wahrnehmung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte*). Die vier Schritte können dabei entsprechend der dargestellten Reihenfolge als Prozess ablaufen, aber auch selektiv oder iterativ, das heißt, dass ein Schritt gegebenenfalls übersprungen oder mehrmals genutzt wird (Rosenberg 2012, S. 21, 2007a, S. 23, S. 213; 2007b, S. 23, 2007a, S. 27). Diesen Zusammenhang verdeutlichen die Pfeildarstellungen. Diese zeigen zum einen die häufig genutzten Abläufe (durchgehender vertikaler Pfeil) als auch den Zusammenhang,

¹²⁴ Auf den Aspekt, dass Konflikte auch intrapersonal ablaufen können (Mehring 2008, S. 9), wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da sich Glasls Konfliktverständnis bedient wird, der für einen sozialen Konflikt zwei Aktoren als Voraussetzung sieht (Glasl 2013, S. 17).

dass der Ablauf der vier Schritte als rekursiver Prozess stattfinden kann (rekursive Pfeildarstellung). Es wird hier auch der Routinecharakter der WSK betont. Dadurch, dass die Kommunikationsmethode (Rosenberg 2007a, S. 22) in der Anwendung der Schritte und Aspekte geübt wird, trainiert der Anwender die einzelnen Elemente der WSK, sodass davon ausgegangen wird, dass Kommunikationsroutinen unterbrochen und neu geprägt werden können.¹²⁵

Weiterhin wird der Aspekt berücksichtigt, dass jeder WSK-Konflikt *perspektivisch* ist, das heißt, dass er aus der Sichtweise beider Akteure betrachtet werden kann (Glasl 2013, S. 17), sodass Empathie und die vier Schritte aus der Perspektive beider Seiten betrachtet werden können.

3.3.1 Grundlegende Annahmen

3.3.1.1 Kommunikationsverständnis

Konflikte werden im integrativen Modell als menschliche Interaktionen und somit als Bestandteil von Kommunikation angesehen. Dabei ist **Kommunikation** im Übertragungsprozess *störungsanfällig* (Shannon und Weaver 1976, S. 17) sowie *reflexiv*, d.h. sie beruht auf Wechselwirkungen respektive Rückkopplungsprozessen zwischen Sender und Perzipienten (Watzlawick et al. 2011, S. 24). Zudem werden kommunizierte Inhalte vom Sender *kodiert* und vom Perzipienten dekodiert (Shannon und Weaver 1976, 28, 37). Weiterhin wird im vorliegenden Modell von einer *axiomatischen* Ausrichtung der Kommunikation ausgegangen. Das heißt, dass die Gültigkeit der Axiome der Forschergruppe um Watzlawick (Watzlawick et al. 2011) angenommen wird, sodass es insbesondere in einem sozialen Konflikt *keine Nichtkommunikation* gibt, Kommunikation eine *Inhalts- und Beziehungsebene* besitzt, Kommunikation durch eine *Interpunktion der Kommunikationsabläufe der Partner* bedingt ist, *analog oder digital* übertragen wird sowie *hierarchisch* (komplementär oder symmetrisch) stattfindet. Weiterhin finden die in dieser Arbeit untersuchten Schüler-Lehrer-Konflikte *face-to-face* statt und haben *verbale, paraverbale und nonverbale* Kommunikationsanteile (Watzlawick et al. 1990, S. 58). Darüber hinaus kann Kommunikation analytisch als *handlungskordinierend* (Habermas 1989, S.

¹²⁵ An dieser Stelle soll nochmals das Verständnis von Rosenberg betont werden, dass insbesondere das Bewusstsein der Schritte und Elemente der WSK und *nicht* trainierte Redewendungen sich in einem Routinecharakter manifestieren (Rosenberg 2007b, S. 26). Gleichwohl finden sich in den Publikationen von Rosenberg auch vereinzelte Techniken und Empfehlungen, wie *Kommunikationsbarrieren* vermieden werden, u.a. Vermeiden der Formulierung „muss“ (Rosenberg 2007b, S. 40), perspektivische Formulierung (Rosenberg 2007a, S. 35) oder Paraphrasierung (Rosenberg 2007a, S. 73), was zu effektiverer Kommunikation in Konflikten beitragen kann.

571) sowie bezüglich sozialer Konflikte als *strategisch* oder *verständigungsorientiert* (Habermas 1982, S. 384) eingeordnet werden. Ferner sind alle vier Schritte sowie die Empathie *perspektivisch*, das heißt, dass sie für beide Kommunikationspartner, also *Aktor 1 und Aktor 2*, Bedeutung haben. Diese Tatsache wird durch die horizontale Anordnung dieses Aspektes unterhalb der Empathie sowie der vier Schritte dargestellt.

3.3.1.2 Zugrundeliegende Haltung

Eingebettet ist das Modell der WSK in die *Haltung der Humanistischen Psychologie*. Eine der Grundlagen dieser Strömung ist die Annahme, dass Menschen eine *konstruktive Grundhaltung* besitzen und somit bei bewussten Entscheidungen Richtung Harmonie streben (Rogers 1983, S. 7; Bühler und Allen 1974, S. 8). Weiterhin ist das Prinzip der *Übersummativität* für die *Humanistische Psychologie* bedeutend, das heißt, dass der Mensch ganzheitlich gesehen wird und als „System“ mehr als die Summe seiner Teile darstellt (Straub 2014b, S. 41; Bugental 1964, S. 23; Völker 1980, S. 20). Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die *Wahlfreiheit des Individuums*, wonach das Individuum keinem Determinismus ausgeliefert ist und sein Leben selbst gestalten kann (Bugental 1964, S. 24; Straub 2014b, S. 42). Ferner spielt eine Hinwendung zum Menschen, also eine *Klientenzentriertheit*, eine bedeutende Rolle (Portele 1980). Dass der Mensch zielgerichtet und wertorientiert handelt, beschreibt das Prinzip der *Intentionalität* (Straub 2014b, S. 42; Bugental 1964, S. 24).

3.3.2 Modellbestandteile

3.3.2.1 Kommunikationsrahmen

Jede Kommunikation bzw. jeder Konflikt besitzt einen *Kommunikationsrahmen*. Überträgt man diesen Kommunikationsrahmen auf Konflikte zwischen Schüler und Lehrer im Unterricht, dann finden diese im *gesellschaftlichen Subsystem* der Schule statt (Wiater 2005, S. 34). Weiterhin werden diese von Prozessen der *Makro-, Meso- und Mikroebene* beeinflusst (Bronfenbrenner 1996). Das heißt, dass die Rahmenbedingungen der Kommunikation vom Unterricht und den Beteiligten selbst über die jeweils vorliegende Schulkultur bis hin zu Entscheidungen von Regierungsebene und Ministerien geprägt sind. Zudem ist das Schulsystem ein *hierarchisches* System und überwiegend *bürokratisch* und *regelgeleitet* angelegt, also von Regeln, Gesetzen und Verfahren geprägt, die den Rahmen bzw. dessen Zwecke definieren (Wittmann und Dormann 2014). Ferner sind Schulen

funktionell, wobei sie verschiedene Funktionen erfüllen (Wiater 2005, S. 36) und sie *basieren auf Normen*. Diese Normen und Regeln finden sich beispielweise auch in den für die Schule relevanten Gesetzestexten (Grundgesetz, Bayerische Verfassung, BayEug, Berufsschulordnung) wieder.

3.3.2.2 Die Rolle Sozialer Konflikte im integrativen Modell

Grundlage von mit WSK-behandelten *Kommunikationen* sind im untersuchten Zusammenhang *soziale Konflikte*, wobei diese *interpersonal* stattfinden und auf das Handeln des Gegenübers abzielen. Das gegenseitige Ausrichten von Handlungen auf einen Konfliktpartner stellt Interaktionen dar (Glasl 2013, S. 17; Habermas 1989, S. 571; Watzlawick et al. 2011, S. 58). Diese können dyadisch oder triadisch aufgebaut sein¹²⁶ (Simmel 1981). Konflikte basieren zudem auf Konfliktgegenständen, welche nach dem der Arbeit zugrunde gelegten Verständnis des „*basic needs*“-Ansatzes (Vansteenkiste und Ryan 2013, S. 268; Klassen et al. 2012, S. 151; Hanfstingl et al. 2010, S. 68) in unerfüllten Bedürfnissen liegen (Mägdefrau 2007, S. 70; Rosenberg 2007b, S. 73). Zudem ist jeder Konflikt in seiner Erscheinung – also dem Zusammenspiel von Ort, Zeit, Raum, Konfliktthintergrund und Kommunikationspartnern – *einzigartig* (Becker 2006b, S. 23) und in seiner Intensität *skalierbar*. Das bedeutet, dass sich der Konflikt in seiner Intensität auf verschiedenen Stufen bewegen kann, auf welchen dieser für die Konfliktpartner leichter oder schwieriger lösbar ist (Glasl 2013). Konflikte haben ferner eine *modifizierende* Wirkung, d.h. sie verändern die Beziehungen der beteiligten Akteure. Je nach Ausgang des Konfliktes können diese positiv oder negativ modifiziert werden (Simmel 1981) und verändern auch die vor dem Konflikt vorliegenden Wissensbestände oder Kompetenzen (Tausch 2017, S. 201), das empfundene Stresslevel und so langfristig den Gesundheitszustand (Neubauer 2017, S. 417; Schaarschmidt 2005, S. 72). Zuletzt zeichnen sich soziale Konflikte dadurch aus, dass sie omnipräsent sind (Kreyenberg 2005, S. 23) sowie eine *emotional/motivationale und volitionale* sowie *kognitive* Komponente besitzen (Glasl 2013, S. 17).

¹²⁶ Auf multilaterale Konflikte wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Diese sind im Schüler-Lehrer-Konflikt selten anzutreffen und lassen sich bezüglich ihrer Behandlung oder Prävention ähnlich wie ein triadischer Konflikt behandeln, nur dass die Komplexität aufgrund der weiteren Perspektiven zunimmt.

3.3.2.3 Die Rolle der Empathie im integrativen Modell

Für die Behandlung und Prävention eben solcher sozialen Konflikte ist die Methode der WSK entwickelt worden. Im Rahmen des Konzeptes der WSK spielt **Empathie** eine bedeutsame Rolle und begleitet den Kommunikationsprozess insbesondere in Konflikten fortwährend. Im Rahmen des Modells wird der Auffassung von Carl Rogers gefolgt, wonach Empathie *erlernbar ist*. Gleichzeitig wird sowohl von State- als auch Traitelementen der Empathie (z.B. vererbt) ausgegangen (Richter 2009, S. 7; Altmann 2015; Roth et al. 2016; Rogers 1980, S. 85). Weiterhin basiert der Empathieprozess darauf, dass dieser *dreigliedrig ist*, was begründet ist im Verstehen des emotionalen Zustandes durch den Empathiegeber, die Kommunikation der Empathie und das Empfangen der Empathie durch den Kommunikationspartner (Altmann 2013, S. 14). Ferner hat Empathie eine *kommunikationsfördernde* Wirkung, indem der Zuhörer sinnhaft besser verstanden wird, sowie eine *kognitive und affektive* Komponente (Roth et al. 2016, S. 2; Piefke 2017, S. 236). Der Empathie wird im Modell eine *beziehungsfördernde* Funktion zugeschrieben¹²⁷. Der Aspekt, dass Empathie sowohl aktiv als auch passiv erfolgen kann, beinhaltet den Gesichtspunkt, dass Empathie einerseits dem Gesprächspartner gegeben wird und andererseits auch als Selbstempathie erfolgen kann (Altmann et al. 2016, S. 112; Rosenberg 2007b, S. 125).

3.3.3 Die vier Schritte im integrativen Modell

3.3.3.1 Der Schritt der Wahrnehmung

Der Schritt der **Wahrnehmung** basiert auf verschiedenen Annahmen. Wahrnehmung ist dabei stets *subjektiv*. Das bedeutet, dass jedes Individuum seine eigene Welt wahrnimmt (Jacobsen und Kaernbach 2006, S.109) und eine objektive Wahrnehmung nicht möglich erscheint (Schweer et al. 2017, S. 121). Dabei wählt das Individuum bewusst oder unbewusst Informationen aus der unendlichen Menge an Informationen *selektiv* aus, unter anderem, um die Komplexität der Situation zu reduzieren (Hofer 1985, S. 390). Somit ist die Wahrnehmung nicht ein Abbild der Realität, sondern vom Individuum *konstruiert* (Hagendorf et al. 2011, S.24; Zimbardo et al. 2008, S.110; Siebert 2005, S. 11). Ein weiterer Aspekt unserer Wahrnehmung ist, dass diese *handlungsmotivierend* wirkt. Das heißt, dass sich bei Lehrern aufgrund von Wahrnehmungen oftmals Handlungsroutinen

¹²⁷ Auf Ausnahmen und maladaptive Funktionen der Empathie wurde in Abschnitt 3.2.2.1 näher eingegangen.

abspielen (Thies 2017, S.79). Unter Berücksichtigung der Methode der WSK ist Wahrnehmung *objektivierend*, dadurch, dass Wahrnehmung in der Kommunikation mit dem Konfliktpartner an klare Regeln angelehnt ist. So erfolgt durch ein Herunterbrechen auf von beiden Konfliktpartnern gut beobachtbare Zahlen, Daten, Fakten bzw. auf „von einer Kamera filmbare“ Geschehnisse eine objektivierbare Wahrnehmung, welche sich auf eine konkrete Zeit bezieht (Rosenberg 2007b, S. 45).

3.3.3.2 Der Schritt des Gefühls

Der Schritt **Gefühl** weist den Aspekt auf, dass Gefühle *sozialisiert* sind. Das heißt, diese werden auch in kulturellen Kontexten unterschiedlich erworben (Shuman und Scherer 2014, S.14; Banse 2000). Hierbei lernt das Individuum auch die Art, mit Gefühlen umzugehen. Gefühle sind auf zweifache Weise *variabel*. Zum einen können diese sich aufgrund der situativen Bedingtheit und deren Bewertung in Sekundenbruchteilen ändern und zum anderen besitzen sie eine Variabilität aufgrund der bereits beschriebenen Sozialisiertheit (Landweer 1995).¹²⁸ Zudem haben Gefühle eine individuelle Komponente, so dass diese wiederum in ihrer Intensität, Art und Dauer auch durch das Individuum geprägt werden (Banse 2000, S. 364; Nias 2006, S. 294). *Multikomponent* sind Emotionen (vgl. Abschnitt 3.2.4.4), da sie eine affektive, physiologische, kognitive, motivationale und expressive Facette besitzen (Hascher und Hagenauer 2011a, S. 123; Götz et al. 2004, S. 51; Ekman 2008, S.44; Kleinginna und Kleinginna 1981, S. 355). Emotionen sind *bewertend* insofern, als dass sie einem Ereignis bzw. einer Situation eine Bedeutung zuschreiben (Hascher und Hagenauer 2011b, S. 128; Meier-Seethaler 2001, S. 293; Sann und Preiser 2017, S. 295; Hascher und Brandenberger 2018, S. 290). *Handlungsführend* sind Gefühle, da sie Einfluss auf unsere Handlungen besitzen, was sich auch auf den Lernerfolg auswirken kann, wie bei der Theorie der Lern-Leistungsemotionen dargestellt wurde (Pekrun 2018).

3.3.3.3 Der Schritt des Bedürfnisses

Im Folgenden werden die Elemente des Schrittes **Bedürfnis** vorgestellt. Basierend auf der „*basic needs*“-Theorie (Maslow 1970; Deci und Ryan 1991, 1993) sind unsere Bedürfnisse *handlungsbestimmend*, da Menschen alle Handlungen ausüben, um sich Bedürfnisse zu erfüllen. Insofern werden unsere Bedürfnisse in der vorliegenden Arbeit als

¹²⁸ Vgl. die Ausführungen zu Landweer im Abschnitt 3.2.4.3.

die Triebfedern unseres Handelns angesehen. Im Gegensatz zu Gefühlen sind einige grundlegende Bedürfnisse dabei *interkulturell identisch*, das bedeutet, dass alle Kulturen über das gleiche Set an Bedürfnissen verfügen (Max-Neef 1992), wobei die Intensität der Ausprägung zwischen verschiedenen Gesellschaften und verschiedenen Gruppen unterschiedlich sein kann – z.B. Intensität des Bedürfnisses nach Bildung (Mägdefrau 2007, S. 58). Die Anzahl der zur Verfügung stehenden Grundbedürfnisse ist dabei zwar bei verschiedenen Autoren unterschiedlich aber stets limitiert (Max-Neef 1992; Maslow 1970; Deci und Ryan 1993). Ferner gibt es für Individuen *unterschiedliche Satisfaktoren*, um die Bedürfnisse zu befriedigen.¹²⁹

3.3.3.4 Der Schritt der Bitte

Der Schritt der **Bitte** stellt den letzten Schritt der WSK dar. Bei Bitten handelt es sich um einen *kontingenten* Vorgang, der für beide Kommunikationspartner die Gefahr eines Gesichtsverlustes birgt, falls die Bitte abgelehnt wird. Insofern sind diese *risikobehaftet*, da sie ein hohes soziales Risiko beinhalten (Forgas 1985b, S. 1, 1998, S. 173; Blum-Kulka et al. 1985, S. 114; van der Wijst, Per J. 1996). Bitten haben dabei einen *kooperationsmotivierenden* Charakter, das heißt, dass sie den Kommunikationspartner zur Zusammenarbeit aufrufen (Henrich und Henrich 2010, S. 43). Weiterhin verfolgt eine Bitte immer ein Ziel bzw. einen angestrebten Zustand, weshalb Bitten *illokutionär* sind (Kim und Bresnahan 1994, S. 319). Der Zeitpunkt einer Bitte ist stets vor einer beabsichtigten Handlung, welche Gegenstand der Bitte ist, sodass diese einen *handlungsleitenden* Inhalt hat. Beim Stellen einer Bitte kann diese *direkt oder indirekt* erfolgen, sodass die Klarheit und der wahrgenommene Zwang, mit der eine Bitte formuliert ist, unterschiedlich ausfallen können (Kim und Bresnahan 1994, S. 322).

¹²⁹ Eine Auswahl von Bedürfnissen, die in der WSK zur Konfliktursachenidentifikation geeignet sind, findet sich in den behandelten Bedürfnistheorien von Max Neef und Deci und Ryan. Der interessierte Leser findet eine aus Neefs Bedürfnismodell abgeleitete und erweiterte Bedürfnisliste im Anhang (vgl. Abbildung 13).

4. Empirische Untersuchung

Nachdem vorangehend die nötige theoretische Fundierung für die vorliegende Arbeit gelegt wurde, werden in Kapitel 4 die forschungsleitenden Fragen, die Vorgehensweise der empirischen Erhebung, Angaben zur Stichprobe, das methodische Design der Studie sowie die erzielten Ergebnisse der einzelnen Schritte vorgestellt.

4.1 Untersuchungsdesign

4.1.1 Forschungsleitende Fragen

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine explorative qualitative Studie zur Wirkung der Schritte der WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten handelt, in welchen die Fragestellungen dem Forscher noch wenig bekannt sind (Friedrichs 1973, S. 226; Reinders und Ditton 2011, S. 49), erscheint eine Formulierung von ex-ante-Hypothesen im Rahmen des Vorgehens als nicht sinnvoll (Meinefeld 2010, S. 274). Vielmehr wurden im vorliegenden qualitativen Ansatz der Sozialforschung die Subjektbezogenheit, Alltagsorientierung sowie Ganzheitlichkeit und Offenheit genutzt, um möglichst viel über den noch weitgehend unerforschten Untersuchungsgegenstand zu erfahren (Gläser-Zikuda 2011b, S. 110). Gleichwohl liegt der vorliegenden Forschung das theoretische Gerüst Rosenbergs zugrunde und die verfolgten Erkenntnisinteressen greifen dieses auf, indem sie aufkommende Fragen beantworten sollen. Es wurde deshalb das Vorgehen gewählt, zu vorherrschenden grundlegenden Forschungsfragen¹³⁰ Antworten für Schüler-Lehrer-Konflikte im Unterricht zu suchen und somit explorativ, als finale Leistung, Thesen zur Wirkung der WSK aus den geführten Interviews herauszuarbeiten (hypothesengenerierende Forschung). Das empirische Überprüfen in großen Fallzahlen ist dabei nicht mehr Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Es wird folgende leitende Forschungsfrage aufgeworfen: *Welche Wirkungen und Herausforderungen ergeben sich aus dem Anwenden der Wertschätzenden Kommunikation bei der Behandlung und Prävention in Schüler-Lehrer-Konflikten?* Da die WSK in ihrem Modell einzelne Schritte und Elemente nutzt, wurde diese Frage auf den Aspekt der Empathie sowie jeweils auf die einzelnen Schritte bezogen, sodass sich die weiteren fünf folgenden Forschungsfragen ergaben:

1. Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet die Berücksichtigung des Elementes der Empathie des Modells der WSK?

¹³⁰ Zum Zusammenhang von Forschungsfragen im Gegensatz zu Hypothesen siehe auch Friedrichs (1973, S. 227).

2. Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Verbalisierung von Wahrnehmungen/Beobachtungen des Modells der WSK?
3. Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Verbalisierung von Gefühlen des Modells der WSK?
4. Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Verbalisierung von Bedürfnissen des Modells der WSK?
5. Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes Formulierung von Bitten des Modells der WSK?

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen werden die Antworten der befragten Interviewpartner ausgewertet, weshalb die dargestellten Ergebnisse die Einschränkung aufweisen, dass sie immer deren Wahrnehmung und Erfahrungen entsprechen. Aus den Kategorien, die sich aus den Antworten und dem umfangreichen Erfahrungsschatz der Interviewpartner ableiten, werden abschließend theseartig Erkenntnisse herausgearbeitet. Diese Thesen beziehen, wann immer möglich, wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse zu den einzelnen Bereichen ein, welche im theoretischen Teil näher behandelt wurden.

4.1.2 Erhebungsinstrument und Datenaufbereitung

Basierend auf dem in zahlreichen Arbeiten beschriebenen Forschungsdesiderat, das auf fehlende empirische Forschung mittels geeigneter Studien in der WSK hinweist (vgl. u.a. Burleson et al. 2010; Bitschnau 2008), werden in der vorliegenden Forschungsarbeit in der WSK-trainierte Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen und Vorstellungen mit dem Modell befragt. Die Befragten (vgl. Abschnitt 4.1.3) nahmen dabei an unterschiedlichen WSK-Trainings bei verschiedenen Trainern teil, wobei aufgrund des genutzten Netzwerkes zur Generierung der Interviewpartner sichergestellt werden konnte, dass die Trainings von erfahrenen bzw. zertifizierten Trainern durchgeführt wurden.

Das Instrument der Befragung eignet sich an dieser Stelle besonders in Form eines problemzentrierten Interviews (Mayring 2002, S. 67; Witzel 1982, S. 66–70), welches halb-offen und unter Verwendung eines Leitfadens den Befragten zu einem spezifischen beforschten Problem möglichst frei zu Wort kommen lässt. Dies wurde gewährleistet, indem Antwortstimuli möglichst restriktiv eingesetzt wurden. Dabei ist das Interview zentriert auf eine klar abgegrenzte Problemstellung: der Einsatz der Methode WSK in

Schüler-Lehrer-Konflikten (siehe Forschungsfragen). Das Themenfeld wurde vom Forscher im Vorfeld detailliert analysiert, sodass wichtige Aspekte im Interviewleitfaden erfasst wurden, welche im Gesprächsverlauf der Interviews abgearbeitet werden (Mayring 2002, S. 67). Zur Befragung wurden also teilstandardisierte, halbstrukturierte Interviews auf Grundlage eines Interviewleitfadens genutzt (Bortz und Döring 2006, S. 239).¹³¹ Diese Form wurde gewählt, da das Ausmaß der Standardisierung (Bortz und Döring 2006, S. 238) auf diese Weise die notwendigen Vorgaben – deduktive Ableitung der wesentlichen Fragebereiche aus vorliegenden Grundlagentexten zur WSK – zuließ. Zudem soll die Teilstandardisierung eine objektivere Durchführung und Auswertung unterstützen (Rost 2007, S. 148). Hierbei war es wesentlich, einige Fragebereiche vergleichbar in den Interviews zu erfassen, um eine regelbasierte qualitative Auswertung gewährleisten zu können. Gleichzeitig sollte eine Offenheit für Nachfragen vorliegen, um ein vertiefendes Verständnis zu erreichen und zu relevanten Aussagen auch entsprechende Beispiele aus dem Unterricht zu erhalten. Der Stil des Interviewers bei solchen Nachfragen sollte neutral sein, um dem Probanden keine Aussagen oder Meinungen vorzugeben.¹³² Aufgrund der Verteilung der Befragten auf das Bundesgebiet wurden die Interviews telefonisch durchgeführt, was insbesondere aus organisatorischen Gründen und zur Erhöhung der Responserate notwendig war.¹³³ Um die Funktionalität des Leitfragenkataloges zu testen, wurden in einem Pretest (Schnell et al. 1999, S. 324–326) zunächst drei Probanden interviewt. In diesem Pretest wurde die Relevanz der Fragen, mögliche Wiederholungen, Formulierungen, Frageschwierigkeit, Suggestivformulierungen sowie die Wirkung von Eröffnungsfragen überprüft (Bortz und Döring 2006, S. 245). Nachdem sich herausstellte, dass es keine Verständnisprobleme bei den Interviewten gab und nur sehr geringfügige sprachliche Anpassungen des Leitfadens notwendig waren, konnten die im Pretest geführten Befragungen in die Untersuchung mit aufgenommen und der Leitfaden für die Hauptuntersuchung genutzt werden. Alle geführten Interviews wurden aufgezeichnet, um

¹³¹ Der Interviewleitfaden findet sich im Anhang dieser Arbeit. In den Interviews wurden die Fragen sowie deren Abfolge stets gleich gelassen, wobei absichtlich Spielräume in Nachfragestrategien eingeräumt wurden (Hopf 2010, S. 351).

¹³² An dieser Stelle ist zur Erhebung kritisch anzumerken, dass diese Zielvorgabe nicht immer eingehalten wurde. In wenigen Interviewpassagen wurde, wie aus den Transkripten erkennbar wird, eine neutrale Haltung unbeabsichtigt aufgegeben, was mit Interviewereffekten verbunden sein kann (vgl. hierzu Erbslöh und Wiendieck 1974, S. 90–92). Mittels einer vertiefenden Interviewer-Schulung wäre dieser Aspekt vermutlich noch reduzierter aufgetreten.

¹³³ Damit einhergehende Informationsverluste und Herausforderungen, u.a. fehlende nonverbale Signale, weniger persönliche und vertrauensschaffende Atmosphäre im Vergleich zu Face-to-Face-Interviews, konnten im Rahmen des Erkenntnisinteresses in Kauf genommen werden. Wie auch im vorliegenden Fall dient eine solche Maßnahme auch dazu, eine bessere Responsequote zu erreichen (Bortz und Döring 2006, S. 241).

eine Störung durch ein ausführliches Mitschreiben zu vermeiden und eine wortgetreue Transkription zu ermöglichen, was später auch exakte wörtliche Zitate ermöglichte (Kuckartz 2014, S. 134). Die Interviews wurden von zwei Interviewern geführt, wobei beide Interviewer vorher eine Interviewer-Schulung erhielten. Dies war nötig, um eine Vergleichbarkeit des Materials zu gewährleisten, was durch ein einheitliches Vorgehen während des Interviews sichergestellt werden sollte. Der Einsatz verschiedener Interviewer war neben ressourcenbedingten Überlegungen insbesondere auch aufgrund der persönlichen Bekanntschaft des Autors zu einigen Probanden notwendig. Um hier ein unvoreingenommenes Befragen zu ermöglichen, wurden diese Personen deshalb durch einen ihnen nicht bekannten Interviewer befragt. Nach Aufzeichnung der Interviews wurden diese regelbasiert transkribiert. Hier erfolgte eine wörtliche Transkription der Texte (Gläser-Zikuda 2011a, S. 111), wobei eine Glättung des Dialektes und des Akzentes an Stellen vorgenommen wurde, an welchen es dem Verständnis des Lesers diene. Weiterhin wurden keine lautsprachlichen Merkmale und fehlerhaften Aussprachen transkribiert, außer diese hatten eine Bedeutung für das Verständnis des Textes (Aeppli et al. 2011, S. 185). Fehler im Satzbau wurden zum besseren Verständnis ebenfalls an einzelnen Stellen geglättet. Im Zuge der Transkription wurde auch auf eine Anonymisierung der personenbezogenen Daten geachtet (Kuckartz et al. 2008, S. 27–28; Dresing und Pehl 2013, S. 19–21). Die Transkriptionen orientieren sich an dem Schema von Kuckartz (2014, S. 136–138) bzw. an Kuckartz et al. (2008, S. 27–28) und wurden als wörtliche Transkriptionen vorgenommen. Alle Interviews wurden im Erhebungszeitraum vom 13. Oktober 2015 bis 21. Januar 2016 geführt. Die Transkriptionen wurden anschließend mit Hilfe computergestützter qualitativer Datenanalyse ausgewertet. Beim Auswerten wurde auf die Software MAXQDA zurückgegriffen.

4.1.3 Stichprobe

Bei der der Arbeit zugrundeliegenden Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe (Bortz und Döring 2006, S. 401), wobei die Probandenauswahl auf freiwilliger Teilnahme von Lehrkräften mit WSK-Erfahrung basiert. Befragt wurden Probanden aus dem Bundesgebiet, die im Vorfeld definierten Auswahlkriterien entsprechen mussten. Eine Zufallsauswahl aus einer Subpopulation möglicher Interviewpartner (Friedrichs 1973, S. 224) schloss sich aufgrund der Schwierigkeiten aus, eine ausreichende Anzahl an geeigneten Studienteilnehmern zu finden. Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in die nichtprobabilistische Stichprobe (Bortz und Döring 2006, S. 402) war, dass die Befragten selbst als Lehrkraft arbeiten, eine umfassende Ausbildung in der Methode bei

erfahrenen oder zertifizierten WSK-Trainerinnen und Trainern absolviert hatten und die Methode in Klassen anwenden. Die Stichprobengröße liegt bei 41 interviewten Lehrkräften, wobei die Lehrkräfte das Untersuchungsziel der Studie kannten. Die Interviewpartner wurden über verschiedene Wege für die Untersuchung gewonnen. Zum einen gelang es durch die Aufforderung zur Teilnahme im Newsletter eines Trainernetzwerkes sowie durch persönliche Kontakte von zertifizierten oder sich im Zertifizierungsprozess befindenden WSK-Trainerinnen und Trainern, Befragungspersonen zu gewinnen. Hierfür wurde zunächst mit einer Vielzahl an Personen bzw. Verbänden telefonisch und per Mail Kontakt aufgenommen und nach einer Darstellung der Studieninhalte und Forschungsinteressen darum gebeten, die Erhebung zu unterstützen. Zum anderen wurden einige Interviewpartner durch persönliche Kontakte aus der Teilnahme an einer Jahresakademie generiert.¹³⁴ Die große Unterstützung der Studie zeigte auch, dass die WSK-Gemeinschaft ein großes Interesse an einer empirischen Untersuchung des Themas hat.

Die befragten Lehrkräfte unterrichten in 10 verschiedenen Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Schleswig-Holstein, Saarland) und an verschiedenen Schulformen (u.a. Grund-, Haupt-, Mittel-, Realschule, Gymnasium, berufliche Schulen, Waldorfschule). Das Durchschnittsalter der Probanden beträgt 48,5 Jahre und bewegt sich zwischen 26 und 65 Jahren. 32 Befragte (78 %) sind weiblich und 9 Teilnehmer (22 %) männlich.¹³⁵ Die Lehrkräfte sind in verschiedenen Fächern eingesetzt (u.a. Wirtschaft, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, berufsvorbereitende Maßnahmen, Religion, Bautechnik, Musik, Sport, Sozialkunde, Mathematik, Ethik, Biologie, Werken) und unterrichten je nach Einsatzgebiet in den entsprechenden Jahrgangsstufen. Alle Lehrkräfte haben an umfassenden Schulungsmaßnahmen der WSK teilgenommen (u.a. Jahresausbildungen). Der Interviewpartner mit der längsten Schulungserfahrung hat über 200 Schulungstage erlebt, lediglich zwei Probanden haben nur an 5 respektive 6 Schulungstagen teilgenommen. Die Interviewdauer bewegte sich je nach Gesprächsverlauf zwischen 25 und 77 Minuten.

¹³⁴ Das Kontaktieren eines privaten Schulverbands per Mail sowie die direkte Kontaktaufnahme zu einer Schule brachten keine Teilnahmen.

¹³⁵ Erfahrungsgemäß nehmen an den WSK-Trainings mehr weibliche Teilnehmer teil, sodass die niedrigere männliche Probandenzahl die geschlechtliche Verteilung an trainierten Lehrkräften ein Stück weit abbildet. Belastbare Zahlen zur Geschlechtsverteilung standen nach einer Recherche nicht zur Verfügung.

4.1.4 Forschungsmethodisches Vorgehen nach dem Ansatz von Mayring

Als forschungsmethodisches Vorgehen zur Datenauswertung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2002, S. 114–120, 2015) gewählt. Hierbei liegt der Vorteil des streng methodisch kontrollierten Vorgehens in der schrittweisen Analysemöglichkeit des Materials (Mayring 2002, S. 114). Anhand des Materials lässt sich so theoriegeleitet ein Kategoriensystem entwickeln, wodurch die Aspekte festgelegt werden, welche aus dem Material herausgearbeitet werden sollen (Mayring 2002, S. 114, 2015, S. 61). Im vorliegenden Fall wurden als Auswahleinheit (Kuckartz 2014, S. 46) die geführten Interviews festgelegt. Als Analyseeinheit (Kuckartz 2014, S. 47) wurden die einzelnen Fragen zu den Hauptkategorien entsprechend der Forschungsfragen (Beobachtung/Gefühl/Bedürfnis/Bitte/Empathie/Werthaltung WSK) herangezogen. Bei der Kodierung und Analyse des Materials wurde als kleinste Kodiereinheit ein Wort festgelegt, welches beispielsweise als Synonym auftreten kann. Bei der Präsentation der Forschungsergebnisse werden die jeweils analysierten Fragen stets einzeln aufgeführt.¹³⁶ Im Rahmen der Interpretation des ausgewerteten Textmaterials werden mittels einer quantifizierenden Materialanalyse (Schmidt 2010, S. 454–456) insbesondere Häufigkeitsanalysen in Form von Nennungen zu den einzelnen Aspekten des Kodierleitfadens sowie Nennungen der Einzelaspekte genutzt, um die aufgeworfenen Forschungsfragen zu beantworten. Es liegt somit bei der gewählten Art der Strukturierung eine Aussage über das relative Gewicht der genannten Aspekte anhand von Häufigkeiten vor (Mayring 2015, S. 65). Auf Basis von Interpretation werden daraufhin induktiv die Subkategorien gebildet, welche dann die Präsentation von explorativen Erkenntnissen zu den einzelnen Forschungsfragen ermöglichen – wobei die Forschungsfragen deduktiv aus der Theorie abgeleitet wurden.¹³⁷ Die Bildung der Subkategorien erfolgte angelehnt an das von Kuckartz vorgeschlagene Vorgehen am Material (Kuckartz 2014, S. 63). Dieser entwickelte das Mayringsche Schema (Mayring 2010, S. 83–85) weiter, indem er es konkretisierte und die einzelnen Schritte detaillierter beschrieb (Kuckartz 2014, S. 63). Von den ermittelten Häufigkeiten

¹³⁶ Gegen eine Erweiterung der Analyseeinheit spricht, dass die Materialfülle hierfür zu umfassend und unübersichtlich gewesen wäre. Dadurch wäre die Erstellung eines geeigneten Kodierleitfadens stark erschwert worden, was die Gefahr barg, sich negativ auf eine regelgeleitete Untersuchung auszuwirken. Zudem wäre auch ein diskursiver Abgleich mit einem zweiten Forscher aus Ressourcengründen nicht leistbar gewesen. Gleichwohl sollte der geschaffene einmalige Zugang zu der Stichprobe dazu genutzt werden, weitere relevante Fragen zu Erfahrungen mit der WSK an die Interviewpartner zu stellen. Darin enthaltene wichtige Aspekte und weitere Forschungsfragen können in zukünftigen Untersuchungen herausgearbeitet werden und so ebenfalls wesentliche Thesen zum Thema hervorbringen.

¹³⁷ Der Autor ist sich bewusst, dass sein induktives Vorgehen auch vom theoretische Vorwissen beeinflusst ist und dass in der Forschungsrealität nahezu kein rein deduktives noch rein induktives Prozedere vorkommt (Kuckartz 2014, S. 77).

wird nicht erwartet, dass sie das Vorkommen der herausgearbeiteten Aspekte für die Grundgesamtheit darstellen. Sie sollen lediglich Häufungen von für die Fragestellung bedeutsamen Merkmalen aufzeigen, welche für eine spätere Thesenbildung nutzbar sind. Gleichwohl weisen sie auf Aspekte hin, welche von den WSK-erfahrenen Lehrkräften wiederholt angeführt wurden und somit zukünftig einer genaueren Betrachtung unterzogen werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Inhaltsanalyse angewandt, die das vorhandene Datenmaterial komprimiert und resümierend arbeitet. Kategorienbasiert wird die Inhaltsanalyse als systematische wissenschaftliche Methode genutzt, um sprachbezogen und regelgeleitet Thesen zur Forschungsfrage zu formulieren. Durch das systematische Verfahren ist es möglich, Gütekriterien zum Verfahren zu formulieren (Kuckartz 2014, S. 76). Nach Kuckartz verfolgt die vorliegende Arbeit eine strukturierende Inhaltsanalyse (2014, S. 77). Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Entwicklung des Kodierleitfadens beschrieben.

4.1.4.1 Kodierleitfadenkonstruktion und Kodierung

Die Nutzung eines Kodierleitfadens stellt eine regelbasierte Grundlage für die vorliegende Untersuchung dar. Trotz des induktiv-explorativen Charakters der Studie ist ein klar beschriebenes Vorgehen wesentlich, um die Gütekriterien des wissenschaftlichen qualitativen Arbeitens zu berücksichtigen. Hierbei entstehen die induktiv entwickelten Kategorien durch ein Nennen wesentlicher Aspekte bzw. einer Synonymnennung zu einer Forschungsfrage durch die Interviewten. Das bedeutet, dass eine Zuordnung zu einer Kategorie sowohl bei expliziter als auch bei impliziter Merkmalsnennung erfolgt. Die Einordnung einer impliziten Nennung bzw. die Festlegung eines Synonyms ist dabei stets ein subjektiver Prozess, wobei aber die Expertise des Forschers die Grundlage für eine fundierte Zuweisung bildet, welche auch nochmals mittels des Abgleichs mit einer zweiten Expertenmeinung abgesichert wurde.¹³⁸

Eine eigene Kategorie zu einer Forschungsfrage wird gebildet, wenn mindestens vier Nennungen zu einem Merkmal vorliegen. Dies entspricht einem Grenzwert von 9,7 %, der vom Forscher an dieser Stelle festgelegt wird. Aspekte, die eine niedrigere Anzahl an

¹³⁸ Die Zweitkodierung und diskursive Validierung wurden im Austausch mit einer Expertin vorgenommen, welche selbst die erste Phase der Lehrerausbildung sowie verschiedene WSK-Trainings absolviert hat. Darüber hinaus hat die Expertin ihre Masterarbeit bei einer unabhängigen Professur mit sehr guter Qualität abgeschlossen.

Nennungen aufweisen, werden bei Relevanz in die Residualkategorie „Sonstiges“ eingeordnet. An dieser Stelle ist es das Interesse des Forschers, möglichst keine wesentlichen Einzelaspekte zu übersehen, was mit einem Informationsverlust einhergehen würde, und so ggfs. lieber eine größere Anzahl an Thesen aufzuwerfen, welche dann Untersuchungsgegenstand späterer theorieprüfender Arbeiten sein können. Die in dieser Kategorie eingeordneten Aspekte werden im Folgenden allerdings nicht alle im Text erörtert und diskutiert.

Aufgrund der Bedeutung von Einzelbeispielen aus der Befragung der WSK-erfahrenen Lehrkräfte und wegen des explorativen Charakters der Studie werden Einzelfälle, welche vom Forscher als besonders bedeutsam angesehen werden, in der Auswertung teilweise aufgegriffen. Diese leisten so mittels ihrer anekdotischen Evidenz einen zusätzlichen Wissensgewinn. Um die Gültigkeit der Ergebnisse zu verbessern, wurde eine diskursive Validierung durch einen zweiten Forscher vorgenommen. Hierfür wurde jede einzelne Kodierung im Rahmen einer Zweitkodierung auf Plausibilität überprüft. Strittige Kodierungen wurden anschließend diskutiert. Kodierungen wurden im Sinne einer diskursiven Validierung in Folge des diskursiven Abgleichens nur übernommen, wenn diese bei beiden Forschern einen Konsens fanden (Gläser-Zikuda 2011a, S. 116; Fuhs 2007, S. 53). Falls notwendig wurden hierfür auch Umkodierungen vorgenommen. Die produzierten Kategorien wurden anschließend zusätzlich auf ihre Intercoder-Übereinstimmung überprüft. Hierzu wurden 20 % des Materials von einer zweiten Forscherin nochmals unabhängig mittels des erarbeiteten Kategoriensystems codiert. Hauptaugenmerk der vorliegenden explorativen Untersuchung war, eine hohe Zuverlässigkeit der Codezuordnung zu erreichen. Hierfür wurde als Untersuchungskriterium die Übereinstimmung der Häufigkeit der Zuordnung des Codes im Dokument ausgewählt. Daraufhin wurde die Überprüfung der Häufigkeit des Codes im Dokument genutzt, um festzustellen, wie die Übereinstimmung ausfällt. Hier ergibt sich für die verglichenen Interviews eine Übereinstimmung der Häufigkeit des Codes im Dokument von durchschnittlich 87,41 %, wobei die einzelnen verglichenen Interviews Werte zwischen 82,86 % und 91,43 % aufweisen. Zusammengefasst mit der diskursiven Validierung wurde für die vorliegende explorative Studie so eine Überprüfung der Qualität des Kategoriensystems geleistet. Unschärfe Kategoriendefinitionen und -benennungen konnten als Folge des intersubjektiven Abgleichs so nochmals optimiert und Abgrenzungsprobleme identifiziert und verbessert werden (Rädiker und Kuckartz 2019 (im Publikationsprozess), S. 303). Die Subkategorien Sonstiges sowie die Hauptkategorie Argumente gegen den Einsatz von WSK in der

Schule wurden in der Intercoder-Übereinstimmung nicht mit ausgewertet, da die Anzahl der Nennungen zu den einzelnen Aspekten zu gering ausfiel.¹³⁹

Der Kodierleitfaden selbst setzt sich dabei aus einer Oberkategorie, Subkategorie, einem Ankerbeispiel und einer Kodierregel zusammen. Die Oberkategorie zeigt dabei an, in welchem jeweiligen Schritt der WSK der Leser sich befindet. Für jede einzelne Subkategorie ist ein passendes Ankerbeispiel aufgeführt. Weiterhin kann der Leser anhand der Kodierregel nachvollziehen, welche Aussagen in die jeweilige Kategorie eingeordnet werden.

4.1.4.2 Gütekriterien

Bei der Diskussion der Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung liegt eine seit Jahren andauernde intensive Debatte vor, wobei sich zwei Diskussionsstränge identifizieren lassen: einerseits die Vorstellung, dass deren Kriterien denen der quantitativen Forschung ähneln und andererseits die Perspektive, dass qualitative Forschung ihre eigenen spezifischen Kriterien benötige (Flick, S. 411; Misoch 2015, S. 232; Gläser-Zikuda 2011b, S. 115). Eine Heranziehung von Gütekriterien dient dabei in erster Linie der Sicherung der Qualität der Forschungsarbeit, sodass diese beim Prozess der Datenerhebung über Datenaufzeichnung und Datentranskription bis zur Datenauswertung gewährleistet ist (Misoch 2015, S. 231).

Im Folgenden werden Gütekriterien vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit Bedeutung haben. Diese folgen im Wesentlichen den Gütekriterien, welche Misoch spezifisch für qualitative Forschung vorstellt (Misoch 2015, S. 234–248) und welche sich im andauernden wissenschaftlichen Diskurs als besonders bedeutsam und relevant erwiesen haben (Misoch 2015, 232).

Bezüglich der Objektivität wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Alle drei sollen dabei nicht durch den Forscher beeinflusst werden (Misoch 2015, S. 234). Da eine Beeinflussung durch den Forscher in qualitativer Forschung nicht vermieden werden kann, schließt sich der Autor dem Vorgehen der Redefinition der Gütekriterien nach Misoch an und Objektivität wurde mittels der

¹³⁹ Die Berechnung des Kappa-Koeffizienten wäre im MAXQDA zwar möglich, ist aber aufgrund der Beschaffenheit der Analyseeinheiten nicht zielführend oder aussagekräftig.

Aspekte der Neutralität, kontrollierten Subjektivität, intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, Verfahrensdokumentation sowie Regelgeleitetheit (Misoch 2015, S. 234) neudefiniert.

Dem Aspekt der *Neutralität*, der insbesondere bei der Datenauswertung zum Tragen kommt, wurde Rechnung getragen, indem zu allen befragten Aspekten auch nach Herausforderungen und Widersprüchen zur Theorie Rosenbergs bei der Anwendung der WSK gefragt wurde. Hierdurch wurde Einwänden und kritischen Punkten bei der Anwendung der WSK ausreichend Raum gegeben, indem diese jeweils aktiv als Frage an die Interviewten gestellt wurden. Bei der Auswertung wurde versucht, eine ergebnisoffene und neutrale Einstellung einzunehmen (Misoch 2015, S. 234). Die *kontrollierte Subjektivität* ist ein weiteres Gütekriterium im Forschungsprozess. Da es bei qualitativer Forschung nicht sinnvoll ist, die Subjektivität des Forschers aus dem gesamten Prozess zu eliminieren,¹⁴⁰ soll diese angemessen reflektiert werden und so einen adäquaten Umgang erfahren (Misoch 2015, 235). Hierfür wurden verschiedene Strategien angewendet. Unter anderem wurde auf eine ausgewogene Reflektion geachtet (Misoch 2015, S. 235). Hierzu wurden im Sinne einer Expertenvalidierung Ergebnisse wiederholt anderen Forschern und Experten im Rahmen von Forschungskolloquien bzw. Präsentationen auf Fachtagungen vorgestellt sowie diese intensiv diskutiert (Flick, S. 415–416). Weiterhin wurde auch ein *peer debriefing*¹⁴¹ unternommen, indem alle Kodierungen von einem zweiten Experten kritisch nachvollzogen wurden und schlussendlich auch die Intercoder-Übereinstimmung für einen Ausschnitt des Materials (20 Prozent) berechnet wurde. Insofern wurde auch dadurch dem Kriterium der Objektivität in Form der Neudefinition der kontrollierten Subjektivität versucht, Rechnung zu tragen (Misoch 2015, S. 235).

Der Aspekt der Reliabilität bzw. *Verlässlichkeit* (dependability) beschreibt die Stabilität und Konsistenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses in seinem zeitlichen Verlauf (Misoch 2015, S. 236; Guba 1981). Die Einhaltung dieses Gütekriteriums wurde mittels einer transparenten Darstellung (Misoch 2015, 236) Rechnung getragen. Im vorliegenden Projekt erfolgte eine Dokumentation, welcher Interviewer jeweils ein einzelnes Interview

¹⁴⁰ Misoch schreibt dazu: „Ziel des Einsatzes von Subjektivität ist bei qualitativen Interviews die sensible und ganzheitliche Erhebung von Subjektivem beim Untersuchungsobjekt.“ (Misoch 2015, S. 235)

¹⁴¹ Als peer debriefing versteht man nach Misoch ein Verfahren, bei welchem ein nicht direkt am Erhebungs- bzw. Auswertungsprozess beteiligter Forscher die im Projekt erhobenen und ausgewerteten Daten kritisch hinterfragt. Hierdurch wird einer Voreingenommenheit bzw. Subjektivität Rechnung getragen (Misoch 2015, S. 240).

erhoben hatte.¹⁴² Weiterhin wurde zur Verbesserung der Interpretationsleistung beim Kategorienbilden ein Kodierleitfaden erstellt (siehe Anhang Tabelle 12 bis Tabelle 18). Die genannten Maßnahmen sollten eine *prozedurale Reliabilität* gewährleisten, d.h. dass mittels der Dokumentation die vorgenommene Datenerhebung und Interpretationsleistung intersubjektiv nachvollzogen werden kann (Misoch 2015,236). Zudem erfolgte auch zur Verbesserung der Verlässlichkeit eine unabhängige Kodierung der Daten durch verschiedene Forscher, also eine *Intercoder-Reliabilitätsprüfung*.

Das Kriterium der Validität bzw. *Glaubwürdigkeit* respektive *Transferierbarkeit* wurde durch eine Forschertriangulation, also Durchführung der Interviews durch verschiedene Personen, die genannte Intercoder-Übereinstimmungsüberprüfung, insbesondere aber eine diskursive Validierung (peer debriefing)¹⁴³, gewährleistet (Misoch 2015, S. 238; Gläser-Zikuda 2011b, S. 116). Der Aspekt der *Authentizität* wurde dadurch berücksichtigt, dass die Interviewleitfragen so konzipiert wurden, dass die Befragten alle Fragen gut verstehen konnten, also beispielsweise keine Definitionen unbekannt waren. Dies wurde durch die Durchführung eines Pretests erreicht. Weiterhin konnten diese in ihrem eigenen Sprachstil antworten (Misoch 2015, S. 241).

Zur *Übertragbarkeit* der Daten, also einer externen Validität bzw. besseren Generalisierbarkeit der Ergebnisse wurde eine prozedurale Validierung vorgenommen, indem die qualitative Inhaltsanalyse strikt schrittweise methodisch durchgeführt wurde. Eine Übertragbarkeit wird für die gewonnen Erkenntnisse nur bedingt postuliert, da aufgrund des explorativen Charakters der Arbeit hier vielmehr Thesen generiert werden (Reinders und Ditton 2011, S. 50), welche in weiteren, insbesondere quantitativen Studien, auf ihre Übertragbarkeit überprüft werden können. Eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (Misoch 2015, S. 243; Gläser-Zikuda 2011b, S. 115) wurde durch die Dokumentation des Forschungsprozesses (u.a. Offenlegung des Vorverständnisses des Forschers, Transkriptionsregeln, Generierung der Interviewpartner, Kodierleitfaden, Einsatz von MAXQDA) angestrebt.

¹⁴² Wie bereits dargestellt, war das eigenständige Führen der Interviews durch den Forscher aufgrund der persönlichen Bekanntheit mit zahlreichen Befragten nicht sinnvoll, da dies möglicherweise einer neutralen Durchführung der Interviews im Weg gestanden hätte.

¹⁴³ Die Begrifflichkeiten kommunikative bzw. diskursive Validierung sind in der Literatur nicht konsistent, sodass unterschiedliche Definitionen vorliegen. Einige Autoren verstehen darunter ein Abstimmen der Interpretationen und Ergebnisse der Interviews mit den Befragten. Andere Autoren verstehen darunter nicht diesen dialogisch-konsensuellen Austausch mit den Interviewten, sondern ein Abstimmen bezüglich der Ergebnisse mit einem zweiten Forscher (peer debriefing) (Misoch 2015, 239). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff als Abstimmungsvorgang mit einem zweiten Forscher verwendet.

4.2 Empirische Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der einzelnen Schritte dargestellt und jeweils einzeln diskutiert. An geeigneten Stellen werden diese auch zu anderen Schritten bzw. Aspekten der WSK in Bezug gesetzt. Dem Autor ist bewusst, dass die einzelnen Schritte des Modells in einem reflexiven Verhältnis zueinander stehen, wie es in der Abbildung 4 und Abbildung 11 dargestellt wurde. Gleichzeitig erscheint es für Analysezwecke gewinnbringend, die Schritte einzeln zu betrachten, um das Wissen über deren Wirkungsweise zu vertiefen. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass durchaus auch spezifische Effekte¹⁴⁴ und Herausforderungen zu einem jeweiligen Schritt auftreten. Die Reihenfolge der Analyse gestaltet sich so, dass zunächst die Ergebnisse zum Aspekt der Empathie, dann die Ergebnisse zu den vier Schritten näher dargelegt werden. Es werden dabei jeweils zuerst die berichteten Wirkungen erläutert und daraufhin die Herausforderungen dargestellt, welche von den Interviewpartnern mit den einzelnen Schritten in Zusammenhang gebracht wurden. Um dem Leser schnell einen Überblick zu verschaffen, startet jede Analyse mit einer Übersicht, welche die Anzahl der Nennungen des jeweiligen Aspektes und die Zahl der Interviewpartner aufführt, die den jeweiligen Aspekt erwähnt haben. Im Anhang befindet sich hierzu ein Kodierleitfaden, der genutzt werden kann, um die Kategorienbildung bezüglich Ankerbeispielen sowie Synonymen nachzuvollziehen, die als Grundlage für eine Kodierung dienen. Zudem wird ein passendes Ankerbeispiel zu jeder Kategorie auch im Text vorgestellt. Die Tabelle enthält weiterhin jeweils die Angabe, wie viel Prozent aller Interviewten bezogen auf die Grundgesamtheit den jeweiligen Aspekt genannt haben.¹⁴⁵ Im Anschluss werden dem Leser die einzelnen Argumente detailliert präsentiert, sodass ein vertieftes Verständnis für die einzelnen Aspekte bzw. die Argumentationsstruktur des Autors möglich wird. Dies wird erreicht, indem jeder gebildeten Kategorie konkrete Interviewaussagen beispielartig zugeordnet werden. Dieses Vorgehen wird nacheinander für die Wirkungen und anschließend für die Herausforderungen unternommen. In einem dritten Schritt werden die Aspekte jeder Hauptkategorie (Empathie sowie Schritte der WSK) kritisch diskutiert. So erfolgt eine

¹⁴⁴ „Effekt“ wird im Folgenden als Synonymbegriff für „Wirkung“ verwendet und es soll an dieser Stelle betont werden, dass es sich dabei nicht um statistische Effekte handelt. Vielmehr werden im Sinne der qualitativen Analyse die in den Interviews geäußerten Wirkungen der einzelnen Schritte herausgearbeitet.

¹⁴⁵ Bei den Prozentwerten wurden Rundungen auf eine Stelle nach dem Komma vorgenommen. Hierbei handelt es sich um eine Setzung des Autors, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Kommazahl nicht den Eindruck einer Scheingenauigkeit bewirken soll Kuckartz et al. 2013, S. 44, sondern lediglich die gerundeten Werte der erfassten Grundgesamtheit (n=41) darstellt.

Rückbindung an die im Abschnitt 3.2 aufgearbeiteten wissenschaftlichen Theorien und das im Abschnitt 3.3 vorgestellte integrierte Modell. Es werden an dieser Stelle wiederum jeweils sowohl die identifizierten Wirkungen als auch die Herausforderungen bzw. geäußerten Befürchtungen beim Anwenden des Schrittes nacheinander betrachtet. Dabei handelt es sich bei den Aussagen um Ableitungen und Rückschlüsse des Autors aus den geführten Interviews, sodass diese Ergebnisse schlussendlich in Thesen formuliert werden. Für alle diese Thesen gilt, dass diese nicht allgemein für Empathie, Beobachtung usw. gültig sind, sondern immer aus Sichtweise der WSK vor dem Hintergrund des Schulunterrichts formuliert werden. Das Kapitel schließt mit Darstellung der Antworten der Interviewten auf die Frage, was gegen einen Einsatz der WSK an Schulen sprechen könnte (vgl. Abschnitt 4.2.6).

4.2.1 Empathie

4.2.1.1 Empirische Ergebnisse zur Empathie

Im Folgenden werden die Angaben zum Anwenden des Aspektes der Empathie der WSK dargestellt. Die dargestellten Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der folgenden Forschungsfrage diskutiert: *Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet die Berücksichtigung des Elementes der Empathie des Modelles der WSK?* Tabelle 1 gibt einen Überblick zu den Ergebnissen.

| Wirkungen des Aspekts der Empathie im Unterricht | | | |
|--|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Deeskalation der Konfliktsituation | 24 | 21 | 51,2 % |
| Verbindung zwischen den Konfliktpartnern | 21 | 17 | 41,5 % |
| Konfliktpartner fühlt sich verstanden/gehört | 18 | 17 | 41,5 % |
| Konzentration auf den Gesprächspartner | 14 | 9 | 21,9 % |
| Verständnis des Konfliktes | 11 | 9 | 21,9 % |
| Bedürfnisbezug | 8 | 8 | 19,5 % |
| Vertrauensentwicklung | 7 | 7 | 17,1 % |
| Weniger Verteidigungshaltung | 7 | 5 | 12,2 % |
| Leichtere Lösung eines Konflikts | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Unvoreingenommene Sicht auf den Konfliktpartner; Empathie als Grundvoraussetzung der WSK; Kommunikation kommt in den Fluss | | | |

Tabelle 1: Wirkungen des Aspekts der Empathie im Unterricht

Bezüglich des Anwendens von Empathie wird am häufigsten davon berichtet, dass es zu einer *Deeskalation des Konfliktes* kommt:

„Es entspannt sich. Es entsteht eine Entspannung, es entsteht [...] die Spannung aus der Luft, das verfliegt [...].“ (Interview_B6_AK_26: 139)¹⁴⁶

Hierbei kann ein Abbau von Aggression auf beiden Seiten erfolgen (B11_AK_31); so berichten die Lehrer, dass sie einerseits selbst weniger Aggression spüren (B7_AK_27) und dies andererseits auch beim Schüler passiert (B17_AK_37). In gewisser Weise ge-

¹⁴⁶ Im Folgenden werden die Interviewzitate in einer eigenen Schriftart angeführt, sodass der Leser mit einem Blick erfassen kann, was zitierte Aussagen der Probanden sind. Zudem wurde sich auch aufgrund der Kursivstellung der Oberpunkte dieses Layout gewählt.

lingt es so, aus der Emotion herauszukommen; insofern kann man von einer Entemotionalisierung sprechen (u.a. MA_BJ4_2; MA_BJ8_2; B4_AK_24). Der Konflikt wird nach Aussage der Interviewpartner weicher (u.a. BJ2_2; BJ14_2), es liegt mehr Gelassenheit vor (MA_BJ7_2) und es erfolgt eine oftmals berichtete Entspannung (MA_BJ3_2; B5_AK_25; B6_AK_26; B21_AK41). Diese Deeskalation erfolgt auch aufgrund einer Tendenz, dass die Emotionen durch das Anwenden von Empathie nicht mehr eine so große Rolle spielen (B4_AK_24: 161-161; MA_BJ4_2: 118; MA_BJ4_2: 120-120; MA_BJ8_2: 164-164).

Weiterhin wird berichtet, dass eine *Verbindung zwischen den Konfliktpartnern* erreicht wird:

„Also für mich das effektivste Empathieinstrument im Unterricht die Regelmäßigkeit und die Häufigkeit; dass Empathie sozusagen nicht nur dann als Instrument auftaucht, wenn es Konflikte gibt, sondern dass es ein ganz klares Element der Beziehung ist zwischen mir und den Kindern.“ (MA_BJ18_2: 116 - 116)

Hierbei wird neben der Verbindung, welche durch Empathie erfolgen kann (u.a. BJ5_2; BJ11_2; BH17_2; BJ18_2; BJ20_2), auch von einer Öffnung des Gegenübers berichtet (B11_AK_31; BJ6_2) und es stärkt sich die Beziehungsebene (B12_AK_32; B14_AK_34; B1_AK_21). Weiterhin wird auch von einer Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung gesprochen (MA_BJ10_2).

Empathie erwirkt laut Angaben der Interviewpartner auch, dass *sich der Konfliktpartner verstanden und gehört fühlt*:

„Dieses, in dem Moment, wo die das Gefühl haben, ich äußere Verständnis für ihre Situation oder für ihr Problem, fangen die an, sich darauf einzulassen (ähm), dass man dann gemeinsam an diesem Problem arbeitet.“ (Interview_B7_AK_27: 131)

Hierzu berichten die Befragten, dass Empathie ein Sich-verstanden-Fühlen bewirkt (B8_AK_28; BJ17_2; BJ16_2; BJ1_2). Es wird weiterhin angegeben, dass sich die Konfliktpartner dadurch ernstgenommen (MA_BJ8_2), respektiert (MA_BJ12_2; B19_AK39) und gehört (BJ3_2) fühlen, wodurch ein besseres Einlassen auf eine gemeinsame Problembearbeitung erfolgt (B7_AK_27).

Weiterhin ist mit Empathie auch eine *Konzentration auf den Gesprächspartner* verbunden:

„Das Zentrum bei der Empathie ist für mich tatsächlich das Zuwenden. Dem Anderen zuzuhören, alles aufzunehmen und anzunehmen, was der Andere sagt.“ (MA_BJ16_2: 127-127)

Hierunter kann der Wille verstanden werden, die Perspektive des anderen einzunehmen, um verstehen zu wollen, worum es dem anderen geht (u.a. MA_BJ10_2; B1_Ak_21; B17_AK_37). Hierfür kann der Versuch erfolgen, sich voll von den eigenen Gedanken zu lösen und ganz beim Anderen zu sein (B4_AK_24; B1_AK_21). Dabei ist die Bereitschaft wichtig, dem anderen zuzuhören (MA_BJ18_2) sowie die Offenheit, sich dem Anderen zuzuwenden und ihn in diesem Moment so anzunehmen, wie er ist (MA_BJ16_2; B16_Wi_36).

Es wird auch berichtet, dass ein besseres *Verständnis für den Konflikt* erwirkt werden kann:

„[...] das erleichtert natürlich immens zu verstehen: warum fühlt er sich so, warum braucht er das etc.“ (Interview_B1_AK_21: 193-193)

So entsteht ein Verständnis für die Konflikursache (u.a. B3_Wi_23; MA_BJ9_2; MA_BH10_2), wobei die Tat des Konfliktpartners nicht unmittelbar als Regelverstoß verurteilt wird, was einen Blick hinter die Kulissen – also in die Gefühls- und die Bedürfniswelt des Konfliktpartners – zulässt. Es geht vielmehr darum, dass es besser gelingt, den anderen zu verstehen als mit dem Handeln einverstanden zu sein (MA_BJ7_2). Insofern gelingt es auch, die „Wahrheit des Schülers“ sowie seinen Wunsch (B13_AK_33) zu verstehen. Empathisches Zuhören ermöglicht ein Verständnis der Konflikursache auch bei Handlungen – z.B. Gewalt –, die dem eigenen Normenverständnis widersprechen (MA_BJ9_2). Hierbei unterbricht Empathie den Automatismus, Rückschlüsse zu ziehen und unmittelbar zu beurteilen (B4_AK_24).

Weiterhin erwirkt das Einsetzen von Empathie einen *Bedürfnisbezug*:

„Da wirkt das ganz stark, dass Konflikte gar nicht erst entstehen. Und wenn sie dann entstehen, dann hilft das ganz intensiv, durch die Fokussierung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, die Konflikte zu lösen.“ (MA_BJ_3_2)

Das bedeutet, dass ein besseres Abstimmen auf die Bedürfnisse der Schüler geschehen kann (u.a. MA_BJ12_2; MA_BJ_4_2), wobei einerseits dem Schüler geholfen wird, seine Bedürfnisse zu verstehen (B18_AK_39; MA_BJ5_2) und andererseits auch die Lehrkraft das Bedürfnis des Schülers besser erkennt (MA_BJ2_2; B7_AK_27).

Weiterhin wird davon berichtet, dass es zu einer *Vertrauensentwicklung* kommt:

„[...] Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Und das wiederum ist extrem effektiv für den Unterricht, weil dann die Schüler auch einmal bereit sind, etwas zu tun auch, wenn sie es nicht verstanden haben, und sie lassen sich auf Experimente ein, [...] wenn sie vertrauen.“ (Interview_B13_AK_33: 128-128)

Das sich dadurch entwickelnde Vertrauen (u.a. MA_BJ_2; MA_BJ19; B6_AK_26; B12_AK_32) ermöglicht im Unterricht eine größere Bereitschaft der Schüler, sich auf Handlungen einzulassen.

Außerdem wird davon berichtet, dass die Schüler *weniger eine Verteidigungshaltung annehmen*:

„[...] und sie brauchen nicht mehr so viel Kraft, um sich zu verteidigen und um zu mauern, um ihre eigene Grenze zu verteidigen.“ (MA_BJ3_2: 160-160)

Es entsteht also eine größere Bereitschaft zuzuhören (B20_AK_40), die innere Haltung verändert sich (B15_Wi_35) und eine Möglichkeit zu konstruktiver Kommunikation ist gegeben (B11_AK_31).

Ein *leichteres Lösen von Konflikten* wird ebenfalls angegeben:

„[...] dann kann man das auch leichter lösen.“ (BJ17_2)

Hierzu wird berichtet, dass es für die Kommunikationspartner überraschend wirken kann (MA_BJ4_2), dass die Kommunikation leichter fällt (MA_BJ4_2) und gegebenenfalls auch schneller Lösungen erwirkt werden (MA_BJ4_2). Außerdem wird geäußert, dass beim Anwenden von Empathie der *Kommunikationspartner unvoreingenommen gesehen wird* (MA_B10_2; MA_BJ4_2). Die Empathie wird von einigen Interviewpartnern auch als *Grundvoraussetzung für das Anwenden von WSK* genannt (MA_BJ15_2; MA_BJ1_2; B5_AK_25). Weiterhin wird erwähnt, dass beim Anwenden der *Reflexionsprozess* angestoßen wird, immer wieder zu hinterfragen, inwieweit man sich empathisch verhält (B3_Wi_23). Im Folgenden werden die berichteten Herausforderungen dargelegt, welche beim Anwenden des Schrittes der Empathie auftreten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick dazu:

| Herausforderungen des Aspekts der Empathie im Unterricht | | | |
|--|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Emotionale Involviertheit/Tagesform | 19 | 16 | 39 % |
| In-Haltung-Sein bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt | 11 | 9 | 22 % |
| Selbstempathie | 9 | 9 | 22 % |
| Rahmenbedingungen | 5 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Erlernbarkeit von Empathie; Unterschied zwischen Mitleid, Zustimmung und Empathie; Erkennen der Bedürfnisse und Gefühle des Konfliktpartners; Zurückstellen eigener Bedürfnisse; Verlassen des eigenen Standpunktes; Vorurteile; sprachliche Umsetzung von Empathie; feststehender Plan; Beziehung zum Schüler | | | |

Tabelle 2: Herausforderung des Aspekts der Empathie im Unterricht

Als häufigster angegebener Aspekt wird die eigene *emotionale Involviertheit/Tagesform* genannt:

„Und das ist natürlich, wenn ich emotional selbst beteiligt bin, (äh) nicht einfach.“ (MA_BJ4_2)

Hierunter fällt zum einen die eigene emotionale Beteiligung am Konflikt (u.a. MA_BJ5_2; MA_BJ15_2; MA_BJ_11_2; MA_BJ9_2). So können starke negative oder positive Emotionen zum Verlieren der empathischen Haltung führen. In diesem Zusammenhang wird auch die eigene Tagesform angesprochen (u.a. MA_BJ2_2; MA_BJ1_2; B21_AK_41; B6_AK_26; B9_AK_29). Hierzu wird angegeben, dass es einen Einfluss nimmt, wie stark angespannt, ausgeruht und präsent man im jeweiligen Konfliktmoment ist.

Ein weiterer Aspekt ist ein *In-Haltung-Sein bei starken negativen Gefühlen oder einem Bedürfniskonflikt*:

„Mir fällt es wirklich schwer, also ich befasse mich ja sehr lange mit der ganzen Geschichte, aber es fällt mir immer noch schwer, empathisch mit Schülern zu sein, wenn die Bedürfnisse der Schüler meinen Bedürfnissen zugegen laufen.“ (MA_B12_2)

Insbesondere bei Bedürfniskonflikten berichten die Befragten davon, dass es ihnen schwerfällt, Empathie anzuwenden (u.a. MA_BJ12_2; Ma_BJ14_2). Vor allem missfälliges und opportunistisches Verhalten von Schülern kann zudem bezüglich des Zeigens

einer empathischen Haltung erschwerend wirken (u.a. MA_BJ_4_2; MA_BJ10_2; MA_BJ19; B15_Wi_35; MA_BJ9_2).

Auch der Aspekt der *Selbstempathie* wird angeführt:

„Also was mir bei Empathie schwer fällt, ist, wenn ich selbst Empathie brauche, [...] jemandem empathisch zu hören, das fällt mir schwer.“ (B13_AK_33)¹⁴⁷

Hierzu wird angeführt, dass in Situationen, in welchen die Lehrkraft selbst Empathie benötigt, es umso schwerer ist, Empathie zu geben (u.a. B5_AK_25; Ma_BJ6_2; Ma_BJ20_2; B13_AK_33; B21_AK_41).

Rahmenbedingungen können das Anwenden von Empathie ebenfalls erschweren:

„[...] wenn man ein Klassensetting hat von 25 Schülern und wenn man sagt so: ‚Oh, okay, hier ist gerade Empathie wichtig und angebracht‘, dann fällt es mir schwer, einfach unter den Rahmenbedingungen, Gegebenheiten wirklich empathisch, sich umfassend Zeit zu nehmen. Das kommt dann manchmal zu kurz und da wird es dann schwierig.“ (MA_BJ7_2)

Zum einen fällt hierunter die Schnelligkeit der Unterrichtssituationen (B2_AK_22) und weiterhin wird angemerkt, dass beim Unterrichten einer Klasse das Zeitnehmen für einen einzelnen Schüler problematisch sein kann (MA_BJ16_2). Zudem erschwert das Konzept der kostbaren Unterrichtszeit gegebenenfalls den Einsatz von Empathie (MA_BJ4_2). Für Berufsschulen wird als zusätzliche Rahmenbedingung genannt, dass man die Klassen nur an wenigen Tagen sieht, sodass das Aufbauen einer Beziehung zum Schüler nochmals erschwert wird (B2_AK_22). Es kann aus den Interviews als Herausforderung bei der Anwendung von Empathie auch herausgearbeitet werden, dass unterschiedliche Meinungen bezüglich der *Erlernbarkeit von Empathie* vorliegen. Hierzu geben einige Lehrkräfte an, dass diese nicht erlernbar, sondern an eine persönliche Grundhaltung gebunden ist (B10_JS_30). Eine andere geäußerte Meinung ist, dass Empathie mit Übung erlernbar ist (u.a. B14_AK_34). Weiterhin wird geäußert, dass der *Unterschied zwischen Mitleid, Zustimmung und Empathie* manchmal schwer einzuhalten ist (u.a. BJ13_2; B1_AK_21). Auch das *Erkennen der Bedürfnisse und Gefühle beim Konfliktpartner*, welches einen Aspekt beim Anwenden von Empathie darstellt, wird als Herausforderung genannt (B12_AK_32). Ferner wird genannt, dass das *Zurückstellen der eigenen Perspektive* (u.a. MA_BJ4_2; B12_AK_32), das *Verlassen des eigenen Standpunktes* (B1_AK_21), *Vorurteile* (u.a. MA_BJ_2; MABJ8_2), Empathie in Sprache zu fassen (B8_AK_28), ein feststehender Plan zu einem Konflikt (MA_BJ15_2) sowie die Beziehung zum Schüler

¹⁴⁷ Mit der Äußerung „[...] jemanden empathisch zu hören [...]“ meint der Befragte, mit Mitteln der Empathie zuzuhören.

gegebenenfalls herausfordernde Einflussfaktoren auf Empathie sind. Bezüglich der Beziehung wird angegeben, dass es schwer ist, Empathie anzuwenden, wenn man kaum eine positive Beziehung zum Schüler aufgebaut hat (B18_AK_38). Die Befragten berichten auch davon, dass es ihnen schwerfällt, in einer empathischen Haltung zu sein, wenn Vorurteile im Spiel sind (MA_BJ8_2).

4.2.1.2 Diskussion der Ergebnisse zum Aspekt der Empathie

Im Folgenden werden die geäußerten Effekte der Probanden zum Aspekt der Empathie diskutiert. Bei der Diskussion werden jeweils die empirischen Befunde mit den im theoretischen Teil dargestellten Erkenntnissen verknüpft und daraus Thesen abgeleitet.

Deeskalation der Konfliktsituation

Im Zusammenhang mit Empathie und einer Deeskalation wird von einem Abbau der Aggression bei Schülern und Lehrern berichtet. Damit hängt auch eine Art „Entemotionalisierung“ zusammen und es kommt laut Angaben zahlreicher Probanden zu einer Entspannung. Hier kann davon ausgegangen werden, dass Empathie die Grundlage für eine Verhaltensänderung legt. Dabei kann die Wertschätzung, die eine Person erfährt (vgl. 3.2.2.1), sich positiv auf den Konflikt auswirken und diesen bezüglich seines Eskalationsniveaus reduzieren. So ist Empathie auch in Programmen zur Reduzierung von Gewalt und Aggression an Schulen ein wichtiger Baustein, beispielsweise spielt das Fördern von Empathie bzw. ein Perspektivenwechsel in vielen Streitschlichter-Programmen eine bedeutsame Rolle (vgl. Abschnitt 3.2.2.5). Dies liegt vermutlich an der berichteten Rolle von Empathie, zur Vermeidung von aggressivem Verhalten beizutragen (vgl. 3.2.2.1). Es wird berichtet, dass die Entspannung dabei einerseits intrapersonell und auch interpersonell erfolgt, sodass durch Empathie eine Deeskalation bei beiden Kommunikationspartnern erfolgen kann. Den Einbezug der intrapersonellen Aspekte von Konflikten findet sich wie dargestellt auch bei Rosenberg (vgl. Abschnitt 3.1). Im integrativen Modell findet sich der Aspekt der Deeskalation von Konflikten in der Tatsache, dass Konflikte sich auf verschiedenen Eskalationsstufen bewegen. Weiterhin besitzt Empathie dort eine beziehungsfördernde Funktion (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Somit wird die *These* formuliert: *Die Anwendung von Empathie kann sich deeskalierend auf Konflikte auswirken.*

Verbindung zwischen den Konfliktpartnern

Empathie erweist sich auch als Schlüsselkomponente beim Aufbauen von Beziehungen (vgl. Abschnitt 3.2.2.1, 3.2.2.5). Dieser Aspekt findet sich im vorgestellten integrativen

Modell der WSK als eine beziehungsfördernde Wirkung (vgl. Abschnitt 3.3.2.3) und die in den Interviews geäußerte Offenheit für den Kommunikationspartner findet sich dort auch in der Einnahme der Perspektive des Anderen. Das bedeutet, dass im Modell der WSK stets ein Perspektivwechsel für alle Schritte unternommen werden kann (vgl. Abschnitt 3.1.3). Weiterhin ist ein gegenseitiges Unterstützen Teil des konstruktiven Menschenbildes, welches der Humanistischen Psychologie zugrunde liegt (vgl. Abschnitt 3.2.1.2). Empathie spielt für diese Prozesse wiederum eine wesentliche Rolle und es zeigt sich, dass die einzelnen Aspekte zusammenhängen. Es kann somit die *These* aufgestellt werden: *Die Anwendung der Empathie kann zu einer intensiveren Verbindung zwischen den Konfliktpartnern führen.*

Konfliktpartner fühlt sich verstanden/gehört

Es kann angenommen werden, dass diese tiefere Verbindung auch durch ein besseres Verstandenwerden beeinflusst wird. Wie bereits dargestellt ist eine der Wirkungen von Empathie ein besseres Verstehen (vgl. Abschnitt 3.2.2.5). Entsprechend dem integrativen Modell kann ein besseres Verständnis auf beiden Seiten erfolgen, was im Aspekt der Perspektive enthalten ist (vgl. Abschnitt 3.3.1.1) und beim Aspekt der Selbstempathie bereits thematisiert wurde (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Es kann insofern die *These* aufgestellt werden: *Durch die Anwendung von Empathie kann sich der Konfliktpartner besser verstanden/gehört fühlen.*

Konzentration auf den Gesprächspartner

In den Interviews wird geäußert, dass in einem empathischen Prozess sich unvoreingenommen und ganz auf den Gesprächspartner eingestellt wird, was auch beim behandeln des Aspektes der Empathie als deren Eigenschaft herausgearbeitet wurde (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Im integrativen Modell kommt dieser Aspekt zudem beim Aspekt der Perspektive (vgl. Abschnitt 3.3.1.1) sowie bei der Klientenzentriertheit der Haltung der *Humanistischen Psychologie* (vgl. Abschnitt 3.3.1.2) zum Tragen. Weiterhin gehört es zum Routineprozess der WSK, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Die einzelnen Prozesse wirken vermutlich zusammen. Demzufolge wird die *These* aufgestellt: *Die Anwendung von Empathie kann eine größere Konzentration auf den Gesprächspartner bewirken.*

Verständnis des Konfliktes

Ein besseres Verständnis für den Konflikt entsteht auch durch das bessere Nachempfinden können der Gefühlslage des Gegenübers. Dieses Nachempfinden (siehe auch EPM)

geschieht dabei sowohl auf affektiver als auch auf kognitiver Ebene (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Im integrativen Modell findet sich der Aspekt der emotionalen und kognitiven Seite auch bei der Grundstruktur von Konflikten wieder (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Die Anwendung von Empathie kann das Verständnis des Konfliktes auf emotionaler und kognitiver Ebene fördern.*

Bedürfnisbezug

In den Interviews wird von der Wirkung gesprochen, dass sich durch das Anwenden von Empathie ein besseres Verständnis für Bedürfnisse bei den Konfliktpartnern einstellt. Diese Steigerung eines achtsamen und reflektierten Bedürfnisbezugs und des daraus folgenden besseren Verständnisses von Gefühlen findet sich auch bei Altmann (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Entsprechend dem EPM ist das Beachten der Bedürfnisse des Kommunikationspartners ein Teil des empathischen Prozesses, der beim Verständnis des Kommunikationspartners zum Tragen kommt. Im integrierten Modell findet sich der Aspekt des Bedürfnisbezuges in den Schritten und in der Routine wieder, die eine Fokussierung auf Bedürfnisse innehat (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Demgemäß wird die *These* aufgestellt: *Die Anwendung von Empathie kann in einem Konflikt mit einem stärkeren Bedürfnisbezug verbunden sein.*

Vertrauensentwicklung

In den Interviews wird der Aspekt der Entwicklung eines stärkeren Vertrauens durch das Zeigen von Empathie angeführt. Vertrauen stellt in Interaktionen eine wesentliche Komponente dar (vgl. Abschnitt 2.2.3). Betrachtet man die Angaben von Schweer zum Aufbau von Vertrauen, das als Basis ein authentisches und ernsthaftes Interesse an einer Beziehung zu Schülern hat (vgl. Abschnitt 2.2.3), kann die *These* aufgestellt werden: *Die Anwendung von Empathie kann beim Aufbau von Vertrauen in der Schüler-Lehrer-Beziehung eine tragende Rolle spielen.* Wie dargestellt, ist der Aufbau von Vertrauen sinnvoll, da ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu besseren Leistungen sowie weniger störendem Verhalten bzw. Konflikten führt (vgl. Abschnitt 2.2.3). Gleichzeitig scheint es kein Patentrezept für ein Lehrerverhalten zu geben, dass bei allen Schülern Vertrauen aufbaut, was herausgearbeitet wurde (2.2.3). Hier wäre es sinnvoll, mittels weiterer Forschung zu prüfen, wie Empathie im Verständnis der WSK zum Beziehungsauftrag beitragen kann.

Weniger Verteidigungshaltung

Eine geringere Verteidigungshaltung wird im Zusammenhang mit dem Zeigen von Empathie ebenfalls berichtet. Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Durch die Anwendung von Empathie muss möglicherweise weniger Kraft aufgewendet werden, um die eigenen Grenzen zu verteidigen.* Vielmehr wird geäußert, dass beim empathischen Nachvollziehen der Gefühlslage des Kommunikationspartners der Versuch erfolgt, diesen vorurteilsfrei wahrzunehmen, was mit Interesse an der Befindlichkeit der Person verknüpft ist, sodass hierzu kein Widerstand aufgebaut wird. Im integrierten Modell findet sich dieser Aspekt unter dem Gesichtspunkt, dass die Perspektive des Kommunikationspartners eingenommen wird (vgl. Abschnitt 3.3.1.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) sowie bei der aktiven Anwendung von Empathie (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Dies scheint ein leichteres Lösen von Konflikten zu ermöglichen, was sich auch aus dem vorangehenden Aspekt der besseren Lösbarkeit von Konflikten bei Vertrauen zeigte.

Nachdem zunächst berichtete Wirkungen interpretiert wurden, wird im Folgenden auf die genannten Herausforderungen näher eingegangen.

Emotionale Involviertheit/Tagesform

In den Interviews wird berichtet, dass ein Zusammenhang zwischen emotionaler Involviertheit und einer Trennung der eigenen Gefühle von der Gefühlslage des Konfliktpartners vorliegt. Das bedeutet, je stärker ein emotionales Involviertsein gegeben ist, desto schwieriger wird es, die eigenen Gefühle von den Gefühlen des Kommunikationspartners zu trennen. In diesem Zusammenhang wird auch nochmals an den EKS erinnert, der eine Reaktion auf eine solche emotionale Betroffenheit sein kann (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Davon berichtet auch Rogers und beschreibt ihn als maladaptive Funktion der Empathie (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Hierbei kann gemäß den Interviews auch die Tagesform eine Rolle spielen, in der Art, dass bei einer schlechten Tagesform das Zeigen von Empathie schwerer fällt und mehr Konzentration und Aufmerksamkeit benötigt. Im integrierten Modell findet sich die Involviertheit und Tagesform insofern wieder, dass jeder Konflikt unique z.B. in Bezug auf sein emotionales Einbezogenheit oder die jeweilige Tagesform der Konfliktpartner ist (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) und die emotionale Involviertheit auch eine handlungsführende Rolle spielen kann (vgl. Abschnitt 3.3.3), was sich beides auf das Zeigen von Empathie auswirken kann. Insofern wird die *These* aufgestellt: *Die Anwendung von Empathie kann auch von der jeweiligen emotionalen Involviertheit/Tagesform abhängig sein.*

In-Haltung-Sein bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt

Besonders bei stark missfälligen Verhaltensweisen der Konfliktpartner oder einem Bedürfniskonflikt fällt es nach Angaben der Probanden schwer, in einer empathischen Haltung zu sein. In diesem Aspekt liegt eine Herausforderung vor, welche die bei Rosenberg (vgl. Abschnitt 3.1.1) und im integrierten Modell geforderte Haltung betrifft (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Diese besteht darin, im Handeln von Menschen nichts per se Schlechtes zu sehen. Weiterhin lässt sich im Falle eines Bedürfniskonfliktes die Schwierigkeit aus dem handlungsbestimmenden Aspekt von Bedürfnissen ableiten. Das heißt, dass die Handlung eines Anderen der Erreichung eines eigenen Bedürfnisses im Wege steht (vgl. Abschnitt 3.3.3.3). Dieser Bedürfniskonflikt findet sich auch beim Aspekt der Differenzen in der Konfliktdefinition von Glasl wieder (vgl. Abschnitt 2.1), der ebenfalls in das integrierte Modell einfließt (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Basierend auf den beschriebenen Sachverhalten kann die *These* formuliert werden: *Die Anwendung von Empathie kann bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt schwererfallen.*

Selbstempathie

Rosenberg betont, dass man gegebenenfalls vor dem Zeigen von Empathie aufgrund stark emotional aufgeladener Situationen zunächst Selbstempathie benötigt. In solchen Situationen spricht sich Rosenberg auch gegen ein unmittelbares Zeigen von Empathie aus, solange man nicht selbst genügend Empathie erfahren hat (vgl. Abschnitt 3.1.2). Dieser Aspekt findet sich auch bei Altmann (vgl. Abschnitt 3.2.2.1) und im integrierten Modell in der Beschreibung von Empathie als aktivem und passivem Vorgang (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Weiterhin kann in diesem Zusammenhang der handlungsführende Aspekt von starken Emotionen des integrierten Modells, die Selbstempathie nötig machen, erwähnt werden (vgl. Abschnitt 3.3.3.2). Daraus folgend lässt sich die *These* aufstellen: *Insbesondere bei eigenen starken Emotionen kann die Anwendung von Empathie nur geleistet werden, wenn vorher genügend Selbstempathie vorhanden ist.*

Rahmenbedingungen

Wie auch später bei den weiteren Schritten des WSK-Modells werden Rahmenbedingungen, wie beispielsweise fehlende Zeit oder das Verfolgen von Lernzielen, genannt, die das Zeigen von Empathie erschweren können. Auch eine große Zahl an Schülern, welche etwas lernen sollen, während ein Schüler gerade Empathie benötigt, wird als Grund angeführt, dass das Zeigen von Empathie eine Herausforderung darstellt. Dieser Aspekt findet sich im integrierten Modell, das ebenfalls Rahmenbedingungen beinhaltet (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Die im Interview getätigten Äußerungen stehen dabei im Widerspruch

zur Auffassung Rosenbergs, der als langfristige Wirkung von einer Zeitersparnis beim Anwenden von Empathie ausgeht (vgl. Abschnitt 3.1.2). Hier ist es sinnvoll abzuwägen, was in der jeweiligen Situation pädagogisch angebracht ist, was im Ermessen des Lehrers liegen sollte. Zusammenfassend kann zu diesem Aspekt die *These* formuliert werden: *Rahmenbedingungen können die Anwendung von Empathie erschweren.*

Erlernbarkeit von Empathie

Einige Probanden berichten von der Schwierigkeit, Empathie erlernen zu können. Wie bereits herausgearbeitet, wird Empathie als ein „trait“ angesehen, der teilweise vererbt ist, aber gleichzeitig auch eine erlernbare Komponente besitzt (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Im integrierten Modell wird dieser Aspekt ebenfalls berücksichtigt, wobei die Aussagen zu Herausforderungen der Interviewten, die sich zu diesem Aspekt äußerten, im Widerspruch zu der Meinung Rogers stehen, dass Empathie erlernbar ist (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Für diese Arbeit wird deswegen die *These* formuliert: *Empathie kann sowohl „state“- als auch „trait“-Komponenten beinhalten und eine erlernbare Fähigkeit darstellen.*

Empathischer Kurzschluss: Unterschied zwischen Mitleid, Zustimmung und Empathie und das Zurückstellen der eigenen Perspektive

Die angegebene Verwechslung von Mitleid, Zustimmung und Empathie sowie die Herausforderung, die eigene Perspektive zurückzustellen, findet sich in der psychologischen Literatur zur Empathie als „Empathischer Kurzschluss“ u.a. bei Altmann. Sie beschreibt, dass eine Person oftmals wegen einer emotionalen Überlastung zu diesen Verhaltensweisen neigt, um die eigene emotionale Befindlichkeit zu schützen (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Insofern, als dass unsere Gefühle handlungsführend sind, ist dieser Faktor auch im integrierten Modell zu finden (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Weiterhin weisen die Aussagen darauf hin, dass unsere Empathiefähigkeit auch von der handlungsführenden Wirkung von Emotionen sowie der handlungsbestimmenden Wirkung von Bedürfnissen abhängt. Das heißt, dass starke Emotionen und das starke Empfinden eines Bedürfnismangels zu einem Empathischen Kurzschluss führen können (vgl. Abschnitt 3.3.3.2 und 3.3.3.3). Demgemäß kann die *These* aufgestellt werden: *Bei der Anwendung von Empathie kann, in Abhängigkeit von empfundenen Emotionen und der Stärke eines Bedürfnismangels, ein Empathischer Kurzschluss erfolgen.*

4.2.2 Der WSK-Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung

Der erste Schritt im Modell der WSK ist die Wahrnehmung bzw. Beobachtung. Damit soll eine Situation oder ein Konflikt möglichst objektiv erfasst werden. Die WSK hat bezüglich der Wahrnehmung respektive Beobachtung das Ziel, diese so zu äußern bzw. in einem kommunikativen Prozess miteinander abzustimmen, dass beide Partner einem gemeinsamen Verständnis von Wahrnehmung zustimmen können. Dabei gilt die Grundregel der WSK, dass eine Beobachtung alles beinhaltet, was mit einer Kamera aufgenommen (Bild und Ton) oder von einer Person „berührt“ werden kann.¹⁴⁸ Die folgenden Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage dargelegt: *Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Wahrnehmung/Beobachtung des Modells der WSK?*

4.2.2.1 Empirische Ergebnisse zum Schritt der Wahrnehmung Beobachtung

Die anschließende Tabelle fasst die wichtigsten angegebenen Effekte der Interviewpartner zum Schritt der Wahrnehmung zusammen:

¹⁴⁸ Entsprechend den menschlichen Sinnen (z.B. Geruchssinn) kann die beschränkte Aufnahmemöglichkeit der Kamera noch ggfs. um weitere Sinneseindrücke ergänzt werden.

| Wirkungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Beruhigung/Prävention des Konfliktes | 22 | 21 | 51,2 % |
| Kein Erleben eines Angriffs oder einer Bestrafung | 12 | 12 | 29,3 % |
| Aufklärung der Konfliktursache | 12 | 10 | 24,4 % |
| Aufmerksamkeit und Bereitschaft zuzuhören | 9 | 9 | 21,9 % |
| Erkennen der Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess | 9 | 6 | 14,7 % |
| Überraschung beim Gegenüber | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Spiegeln der Wahrnehmung; Entstehen von Kontakt zum Gesprächspartner; Brief oder schriftliches Festhalten der Beobachtung | | | |

Tabelle 3: Wirkungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht

Als wichtigster Effekt wird von den Interviewpartnern angegeben, dass bei Unterrichtskonflikten, in welchen der Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung berücksichtigt wird, oftmals eine *Beruhigung des Konfliktes* eintritt oder dass der *Konflikt präventiv vermieden werden kann*:

„[...] für mich, wenn ich mich dann immer wieder selbst motiviere, nur zu beobachten, das hilft mir sehr deutlich, wieder entspannter in die Situation zu gehen und die Schüler mir aus einer Distanz, mir auch erstmal zu sehen und ihnen gerechter zu werden.“ (MA_BJ3_2: 106)

Neben einer Möglichkeit zur Entspannung im Konflikt (u.a. MA_BJ11_2: 122; MA_BJ7_2: 76; MA_BJ6_2: 96) wird diese Beruhigung durch eine möglichst sachliche Wiedergabe des Konfliktes erwirkt (u.a. MA_BJ9_2: 9; MA_BJ5_2: 114; MA_BJ20_2: 90). In diesem Zusammenhang wird von den Interviewten auch von einem Spiegeln der Konfliktgeschehnisse gesprochen (MA_BJ2_2: 90). Damit ist ein genaues Schildern der Geschehnisse des Konfliktes gemeint. Insofern erfolgt hier keine Bewertung bzw. Dramatisierung oder Generalisierung (B11_AK_31), sodass der Kommunikationspartner nicht in eine Abwehrhaltung übergeht.

Weiterhin wird geäußert, dass *kein Erleben eines Angriffs oder einer Bestrafung* bei den Schülern als Wirkung erfolgt.

„Für die Schüler ändert sich natürlich sehr viel, weil sie sich nicht angegriffen fühlen, sondern erst einfach mal nur hören, wie die ‚Faktenlage‘ sozusagen ist. Also sie fühlen sich zumindest weniger angegriffen.“ (MA_BJ20_2: 90)

Die Interviewpartner berichten davon, dass die Neutralität des Lehrers besser wahrgenommen wird (MA_BJ3_2: 106; B18_AK_38: 104) und die Schüler sich nicht angegriffen, getadelt oder bestraft fühlen (MABJ5_2: 114; MA_BJ20_2: 90; B3_Wi_23: 89; B19_AK_39: 93; B18_2: 80), wodurch sie nicht so schnell in eine Verteidigungshaltung kommen (B4_AK_24: 102; B13_AK_33: 82; B18_2: 80). Dies scheint auch Diskussionen mit den Schülern zu reduzieren (MA_BJ1_2: 103).

Die Befragten geben auch an, dass eine *Aufklärung der Konfliktsache* gelingen kann:

„Das ändert erstmals innen die Lage, nämlich, dass ich erst mal wirklich schaue: Stimmt das, was ich da wahrgenommen habe [...] das ist für mich [...] Und stimmt das auch für den anderen so? Oder sagt der andere: ‚So war es gar nicht‘? Dann haben wir da schon mal zwei unterschiedliche Beobachtungen oder Wahrnehmungen der ganzen Sache und da erst einmal auf eine Einigung zu kommen.“ (B17_AK_37: 95)

Insofern werden die beiden Sichtweisen zunächst geklärt, indem die jeweiligen Beobachtungen der Konfliktpartner abgestimmt werden (u.a. B17_AK_37: 95; MA_BJ3_2: 106; B7_AK_27: 94). Diese Aufklärung der Ereignisse geschieht durch das Herunterbrechen auf Fakten (BJ20_2: 157), was zu einer schnellen Lösung führen kann (MA_BJ8_2: 104). Hier korrigieren die Schüler auch selbst ihre Beobachtungen bis zu einem gemeinsamen Verständnis der Situation (B13_AK_33: 82) oder es leisten bei der Aufklärung der Geschehnisse ggfs. auch Mitschüler eine Hilfestellung, indem diese die dargestellte Beobachtung bestätigen oder berichtigen (B13_AK_33: 82). In diesem Zusammenhang ist auch ein Nachfragen zu den Beobachtungen möglich (BJ3_2: 106) sowie ein Zusammenfassen der Ereignisse hilfreich.

Das Anwenden des Schrittes der Beobachtung und Wahrnehmung scheint auch eine *Steigerung der Aufmerksamkeit bzw. Bereitschaft zuzuhören* zu erwirken:

„Ja. Da ist eine große Aufmerksamkeit da. Und so ein ‚Okay, ja!‘ und eine Bereitschaft zuzuhören.“ (MSA_BJ7_2: 76)

In diesem Zusammenhang schildern die befragten Lehrkräfte, dass ein Wiedergeben der Beobachtung als ein „Türöffner“ für ein Gespräch dienen kann (MA_BJ10_2: 108; BJ18_2: 80; B4_AK_24: 98) und es, solange eine Übereinstimmung in der Beobachtung vorliegt, nicht zu einer Ablehnung kommt (B1_AK_21: 108). Der Gesprächspartner erkennt, dass das Gegenüber mit ihm reden will (MA_BJ10_2: 108) und es liegt eine Bereitschaft vor, im Gespräch zu bleiben sowie zuzuhören und aufmerksam zu sein (MA_BJ18_2: 80; B5_AK_25: 110; MA_BJ7_2: 76; B5_AK_25: 110).

Darüber hinaus gelingt es nach Aussage der Interviewten besser, die *Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess zu erkennen*. Eine Lehrkraft gibt dazu im Interview an:

„Der Automatismus, dass ich jegliche, ganz viele Handlungen von meinen Schülern so interpretiere, der ist auf jeden Fall gesunken.“ (B21_AK_41: 75)

In diesem Zusammenhang gelingt es zum einen, die Schüler dabei zu unterstützen, ihre Bewertungsanteile bei der Beschreibung von Beobachtungen zu erkennen (MA_BJ16_2: 81) bzw. deren Bewertungen in Beobachtungen umzuformulieren (MA_BJ16_2: 77). Darüber hinaus erkennt auch die Lehrkraft ihre eigenen Bewertungsinhalte bei der Beschreibung von Beobachtung/Wahrnehmung (B2_AK_22: 104; B17_AK_37: 91), wodurch sie sich bewusst für eine möglichst objektive Beschreibung der Wahrnehmung oder für ein Einfließenlassen von Bewertungen entscheiden kann (B9_AK_29: 84). Somit wird auch Schubladendenken hinterfragt und es kann das echte Verhalten beschrieben werden (B15_Wi_35: 82), außerdem können Bewertungsinhalte adäquat umformuliert werden (B21_AK_41: 77).

Weiterhin sprechen die Befragten von einem *Überraschungsmoment*, das bei den Schülern wahrnehmbar ist:

„Das erwartet meistens der Gegenüber gar nicht [...].“ (B14_AK_34: 90)

Dieses Überraschungsmoment (B16_Wi_36: 120; B19_AK_39: 93; B20_AK_40: 100) liegt darin begründet, dass die Schüler davon ausgehen, dass sie getadelt werden oder dass in bewertender Sprache (Wolfssprache) mit ihnen kommuniziert wird (B20_AK_40: 100).

Weiter wird von den Interviewpartnern geäußert, dass es Lehrkräften leichter fallen kann, einen Konflikt zwischen Schülern objektiv zu beschreiben (MA_BJ11_2: 120) und dass eine Verschriftlichung der Beobachtung zur Lösung eines Konfliktes beitragen kann. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie einen Brief an die Klasse geschrieben hat, worauf diese antwortete. Die darauffolgende Diskussion hatte eine nachhaltige positive Wirkung auf das Verhalten der Klasse (BJ4_2: 76).

Nachdem in einem ersten Schritt die Effekte der Beobachtung/Wahrnehmung aufgezeigt wurden, wird im Folgenden auf Herausforderungen eingegangen. Zunächst erfolgt an dieser Stelle Tabelle 4 zu den einzelnen Aspekten.

| Herausforderungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Trennung von Bewertung und Beobachtung | 27 | 21 | 51,2 % |
| Konfliktdistanz | 8 | 8 | 26,7 % |
| Anzahl der Konfliktbeteiligten | 5 | 5 | 12,2 % |
| Beziehung zum Konfliktpartner | 4 | 4 | 13,3 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Eingeschränkte Wahrnehmung; Öffnung einer Metaebene beim Nutzen des Schrittes; Rahmenbedingung; anderer Konflikthintergrund; genaue Bezugspunktformulierung; Geschwindigkeit der Situation; keine Kenntnisse zur Beobachtung bei Schülern | | | |

Tabelle 4: Herausforderungen des Schrittes der Wahrnehmung/Beobachtung im Unterricht

Die meisten Befragten geben an, dass die klare *Trennung von Bewertung und Beobachtung* in einem Konflikt die größte Schwierigkeit darstellt:

„Schwer ist es ja, die eigene Bewertung raus zu lassen und wirklich zu sagen, was passiert. Oder sie zumindest mal zu erkennen. Das fand ich schon immer sehr schwer.“ (MABJ2_2: 86)

Hierzu gibt ein Großteil der Befragten an, diese Trennung immer wieder als Herausforderung zu erleben (z.B. MA_BJ4_2: 72; MABJ3_2: 100; MA_NJ17_2). Einige Interviewte äußern hierzu, dass unsere Sprache tendenziell bewertend sei (B20_AK_40: 94), oder dass es schwerfällt, die richtigen Worte zu finden (B4_AK_24: 98; Ma_BJ15_2: 92). Hierzu formuliert ein Interviewpartner, dass er gute Erfahrungen damit gemacht hat, die Worte des Schülers wiederzugeben und dabei dessen Körperhaltung zu imitieren (B13_AK_33: 80). In diesem Zusammenhang wird auch angegeben, dass es schwerfallen kann, bei den reinen Zahlen, Daten und Fakten einer Beobachtung zu bleiben (B8_AK_28: 78). Weiterhin wird auch genannt, dass eine neutrale Haltung verlassen wird (B20_AK_40; MA_BJ3_2: 106). Als Grund für die Schwierigkeiten bei der Trennung von Beobachtung und Bewertung wird die Sozialisation angegeben, welche immer von Bewertungszusammenhängen geprägt war (B9_AK_29: 84; B20_AK_40: 106; B2_AK_22: 104). Zudem wird der Aspekt genannt, dass der Lehrerberuf mit Bewerten direkt verbunden ist (B3_Wi_23: 83). Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass jede Beobachtung subjektiv ist (B10_JS_30: 80) sowie dass Zeitdruck (B11_AK_31: 101) und

Vorkenntnisse zu Schülern (B1_AK_21: 104) eine reine Beobachtung in Konfliktsituationen erschweren.

Ein weiterer Aspekt, der eine Herausforderung darstellt, ist die *Konfliktdistanz* in Abhängigkeit vom eigenen Aufregungsgrad und der Konfliktintensität.

„In Abhängigkeit von meinem eigenen Aufregungsgrad, sage ich jetzt mal, fällt es mir schwer die Beobachtung sauber zu formulieren. Also je unaufgerechter ich selber bin, je weniger emotional aus der Bahn geworfen, desto leichter kann ich eine klare Beobachtung formulieren. Wenn ich getriggert bin, je nach Grad, fällt es mir zunehmend schwerer.“ (MA_BJ11_2: 108)

Die Befragten geben an, dass es ihnen umso schwerer fällt, eine reine Beobachtung zu äußern, je stärker sie selbst in dem Konflikt involviert sind (MA_BJ11_2: 108; B4_AK_24: 92; B12_AK_32: 74; BJ4_2: 72). Das bedeutet, wenn sie selbst stark emotional verstrickt, verletzt, aufgebracht oder ärgerlich sind, fällt ihnen der Schritt schwerer. Auch die Bedeutung eines Konfliktes für sie selbst (MA_BJ10_2: 102) sowie die Komplexität des Themas kann den Schritt der Beobachtung erschweren (MA_BJ5_2: 112).

Ein weiterer beeinflussender Aspekt ist die *Anzahl der Konfliktbeteiligten*:

„Bei einer großen Gruppe ist es halt schwierig, dass man [...] die genauen Beobachtungen, wenn man halt nur einen oder zwei Schüler hat [...] wenn ich mich jetzt in einem Fachbereich auf einen Schüler konzentriere und den kann ich genau beobachten, wo er da Schwierigkeiten hat. Aber wenn in meinem Blickbereich jetzt ein anderer auch irgendwelche Schwierigkeiten hat, dann kann ich die Beobachtungen nicht konkret [...] äh wahrnehmen [...].“ (B19_AK_39: 89)

Wenn also an einer Situation gleichzeitig viele Schüler beteiligt sind (z.B. Schwätzen), dann kann schneller die Komponente Beurteilung im Konflikt zum Tragen kommen (MA_BJ17_2; 96; MA_BJ5_2). Die Gruppengröße führt also verstärkt zum Ziehen von Schlüssen (B10_JS_30: 80). Weiterhin ist in einer Klassensituation in einem Konflikt mit einem Schüler ein mehrmaliges Wiederholen der Wahrnehmung schnell damit verbunden, dass die restlichen Schüler unaufmerksam werden. In diesem Zusammenhang wird als Lösungsmöglichkeit im Interview der Vorteil von Teamteaching herausgestellt (MA_BJ16_2: 79).

Als weiterer wichtiger Faktor wird auch die *Beziehung zum Konfliktpartner* genannt:

„[...] wobei ich da auch merke, das kommt sehr auf die Beziehung von meinen Leuten an und wenn ich eine stabile Beziehung zu meinem Schüler habe und der gähnt lautstark im Unterricht, dann fällt es mir überhaupt nicht schwer, einfach nur zu beobachten, dass er laut gähnt, und zu schauen, was das mit mir macht und ggf. zu sagen: ‚Das erschreckt mich gerade. Was ist los? Bedeutet das gerade etwas?‘, und irgendwie in Kontakt gehe damit und an anderen Stellen, wenn das jemand ist, mit dem ich eh nicht so sicher bin, was da los ist und wenn der das macht, dann kommt da, glaube ich, ganz schnell ... dann geht das schneller, als ich

überhaupt schauen kann, dass ich denke: ‚Das ist ja eine Demonstration, wie doof du mich findest.‘“ (B21_AK_41: 71)

Das Vorhandensein von Hintergrundinformationen über Personen und Klassen kann also die Wahrnehmung und Beobachtung (B18_AK_38: 100) beeinflussen. In diesem Zusammenhang wird auch genannt, dass die reine Beobachtung bei Kindern schwieriger ist, die eine Lehrkraft im Fokus hat respektive die ständig beobachtet werden müssen (B7_AK_27: 90). Auch eine schlechte Beziehung zu einem Kind („*nicht riechen können*“) kann sich negativ auf eine objektive Beobachtung auswirken (B10_JS_30: 80).

Weitere Herausforderungen, welche genannt werden, sind mit dem *Hintergrund eines Konfliktes* verbunden. Das bedeutet, dass einzelne Schüler schwierige Situationen aus ihrer Lebenswelt mit in den Unterricht bringen, wodurch Konflikte im Schulalltag ausbrechen können. Hier ist die Ermittlung des eigentlichen Hintergrundes schwierig und eine objektive Beobachtung wird erschwert (B18_AK_38: 104). Weiterhin geben die Lehrkräfte zu bedenken, dass man sich überlegen sollte, ob man die Beobachtung in einer Situation zum Thema macht (B10_JS_30: 84), da damit eine Metaebene aufgemacht wird, also über die Beobachtung diskutiert werden kann (MA_BJ16_2: 77), welche insbesondere auch Zeit in Anspruch nehmen kann (B20_AK_40: 98). Zudem kann beim Nutzen der Beobachtung die Klasse denken, dass ein Schüler etwas falsch gemacht hat (BJ16_2: 79) oder die Schüler können eine Diskussion starten und die Beobachtung abstreiten (B5_AK_25: 110).

Die *Geschwindigkeit* der notwendigen Beschreibung einer Beobachtung geben Lehrkräfte ebenfalls als Herausforderung an (B10_JS_30:84; BJ17_2: 72) und schildern weiterhin, dass auch Zeitnot den Schritt der Wahrnehmung/Beobachtung erschwert (B11_AK_31: 101). Es wird auch geschildert, dass das genaue Formulieren, worauf man sich bezieht und das Vermeiden von Verallgemeinerungen grundsätzlich schwerfallen kann (BJ7_2: 72; B15_Wi_35: 82). Die Schüler kann der Einsatz des Schrittes der Wahrnehmung zunächst verblüffen, da sie es nicht gelernt haben und somit *keine Kenntnisse zur Beobachtung* besitzen, ein solches Feedback zu erhalten (BJ14_2: 94) und da sie es auch beim Beschreiben ihrer eigenen Wahrnehmung/Beobachtung nicht trainiert haben, diese zu formulieren (B4_2: 58; BJ4_2: 70).

4.2.2.2 Diskussion der Ergebnisse zum Schritt der Wahrnehmung

Im Folgenden werden zu den in den Interviews herausgearbeiteten Kategorien der Probanden wiederum Erklärungen und Thesen formuliert und somit die Erkenntnisse zu den Wirkungen des Schrittes der Wahrnehmung in der WSK dargestellt. Die Diskussion beginnt mit den Ergebnissen zu den Effekten des Schrittes.

Beruhigung/Prävention des Konfliktes

Betrachtet man die geschilderten Wirkungen, wurde als häufigster genannter Effekt des Anwendens des Wahrnehmung-Schrittes die *Beruhigung/Prävention des Konfliktes* angeführt. Die Ausführung einer Wahrnehmung im Sinne der WSK (vgl. Abschnitt 3.1.3.1) ermöglicht einen Abgleich der eigenen Beobachtung mit der vorliegenden Situation und somit eine Möglichkeit zur Trennung von Beobachtung und Interpretation. Dies kann die Lehrkraft bzw. den Schüler beispielsweise vor dem Ablauf automatisierter Handlungs-routinen oder vor einem unreflektierten Nutzen impliziter Persönlichkeitstheorien (vgl. Abschnitt 3.2.3.3) bewahren, indem diese auf ihre Passung mit der vorliegenden Situation hinterfragt werden können. Da der Wahrnehmungsprozess, wie dargestellt, höchst komplex ist (vgl. Abschnitt 3.2.3.1) und auch in der interpersonellen Wahrnehmung Verzerrungen auftreten können (vgl. Abschnitt 3.2.3.2), nutzt die WSK eine spezielle Technik, welche Wahrnehmung soweit als möglich objektiv wiedergeben will. Es wird angenommen, dass mit dem Schritt der Wahrnehmung der WSK psychologischen Phänomenen, wie beispielsweise der Assimilation und der Kontrastierung, entgegengewirkt werden kann (vgl. Abschnitt 3.2.3 bzw. 3.2.3.3), indem die Perzepte an der empirischen Realität getestet werden (vgl. Abschnitt 3.2.3.3). Insofern gelingt ein Heraustreten aus „*fight or flight*“-Tendenzen und dies schafft eine Distanz und Zeit für ein reflektierteres Betrachten des Konfliktes und der damit zusammenhängenden Handlungen (vgl. Abschnitt 3.2.4.2). Im integrierten Modell findet sich der Aspekt zum einen in der Routine des Prozesses (vgl. Abschnitt 3.3.1), sodass durch Übung eine spezielle Art der Wahrnehmung, nämlich eine möglichst objektive (vgl. Abschnitt 3.3.3), ausgeübt werden soll, welche die Sichtweise klärt. Dies wird u.a. durch Nachfragen erreicht, wodurch beide Wahrnehmungsperspektiven besser berücksichtigt werden können (vgl. Abschnitt 3.3.3). Weiterhin wird besonders der konstruierte Charakter von Wahrnehmungen und deren Perspektivität und Subjektivität berücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.3.3). Zusammenfassend kann die *These* aufgestellt werden: *Durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann eine Beruhigung/Prävention des Konfliktes erfolgen.*

Die Angabe der Deeskalation und Konfliktprävention ist aus Sicht des Autors auch ein Ergebnis der folgenden Aspekte, d.h., dass eine Deeskalation von den folgenden Punkten beeinflusst wird:

Kein Erleben eines Angriffs oder einer Bestrafung

Während die Kommunikation in Konflikten, die meist sehr emotional geprägt ist, oftmals zu verbalisierten oder vom Konfliktpartner als Vorwürfe oder Beschuldigungen interpretierten Aussagen führt, ist eine reine Beschreibung der Wahrnehmung eine sehr sachliche und objektive Kommunikation in einem Konflikt. Es wird geäußert, dass es dadurch, dass in der WSK die reine Beschreibung des Konfliktgegenstandes im Fokus liegt, gelingt, Diskussionen zu reduzieren. Im integrierten Modell findet sich dieser Aspekt einerseits in den Techniken zur Vermeidung von Sprachbarrieren wieder (vgl. Abschnitt 3.3.3.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), die einzelne Aspekte der Kommunikation berücksichtigen, beispielsweise darauf zu achten, dass Wahrnehmungen als subjektiv und somit nicht als festgesetzt geäußert werden (vgl. Abschnitt 3.3.3). Andererseits wird angegeben, dass dies durch ein Nachfragen beim Konfliktpartner, ob dessen Wahrnehmung mit der eigenen übereinstimmt, gelingen kann. Die Erarbeitung des Konfliktgegenstandes wird so gegebenenfalls neutraler wahrgenommen. Insofern werden hierdurch wiederum der konstruierte Charakter von Wahrnehmung (vgl. Abschnitt 3.3.3) sowie die verschiedenen Perspektiven (vgl. Abschnitt 3.3.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) berücksichtigt. Ggfs. ist der Schritt der Wahrnehmung in diesem Zusammenhang auch geeignet, um mit dem Konfliktpartner zunächst eine Basis für eine Kommunikation zu schaffen, indem Aussagen, welche als Beschuldigungen gehört werden, selbst zum Thema der Wahrnehmung gemacht werden. Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Die Konfliktpartner können sich durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung weniger angegriffen oder bestraft fühlen.*

Aufklärung der Konfliktursache

Ein wesentlicher Punkt, welcher zum Aspekt der Wahrnehmung genannt wird, ist, dass eine Konfliktursache durch genaue Beschreibung der Wahrnehmung aufgeklärt werden kann. Im Sinne eines Verständnisses einer konstruierten Wahrnehmung schaffen wir uns mit unserer subjektiven Wahrnehmung unsere eigene Welt und unsere Wahrnehmung kann uns täuschen (vgl. Abschnitt 3.2.3). Wie bereits dargelegt, täuschen uns dabei nicht unsere Sinne, welche nach Regeln operieren, sondern vielmehr die Interpretationsleistung unseres Gehirns. So ist die Informationsmenge, welche wir durch unsere Sinne bewusst

wahrnehmen, begrenzt (vgl. Abschnitt 3.2.3), was uns ggfs. einzelne Rahmenbedingungen und wichtige Aspekte in einem Konflikt nicht ausreichend bewusst erfassen lässt. Eine begrenzte Zahl an Modalitäten (Sinnesorganen) kann nur eine begrenzte Anzahl an Qualitäten (Zahl der Komponenten unserer Wahrnehmung) aufnehmen und ist somit eine selektive Wahrnehmung (vgl. Abschnitt 3.2.3.1). Unser kognitives System ist in diesem Zusammenhang für eine Komplexitätsreduktion verantwortlich und führt so zu Interpretationen. Insbesondere die Äußerung solcher Interpretationen gegenüber dem Konfliktpartner ist bei der Suche nach Konfliktursachen hinderlich, da sie einen Konflikt eskalieren lassen können (vgl. Abschnitt 3.1.3.1). Dies geschieht, da sich bei nicht objektiven Konfliktursachen die Konfliktpartner oftmals missverstanden fühlen. Im integrierten Modell findet dies insbesondere Berücksichtigung, indem ein Herunterbrechen auf Fakten ein wiederholter Übungsaspekt von WSK-Trainings ist, sodass eine Routine entstehen kann (vgl. Abschnitt 3.1.3.1). Weiterhin gelingt durch ein erprobtes Nachfragen bezüglich der Konfliktursachen ein Perspektivenwechsel (vgl. Abschnitt 3.3.1.1) und der Aspekt, dass menschliche Wahrnehmung konstruiert ist, wird berücksichtigt, was eine objektivierende Wirkung haben kann (vgl. Abschnitt 3.3.3). Es kann die *These* aufgestellt werden: *Das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann zu einer Abstimmung der Perzepte der Kommunikationsteilnehmer und somit zu der Aufklärung der Konfliktursache beitragen.*

Aufmerksamkeit und Bereitschaft zuzuhören

Aus der im letzten Punkt geschilderten Fokussierung der Klärung des Konfliktraumens entsteht ggfs. eine größere Bereitschaft zuzuhören, da die Gesprächspartner verstehen, dass eine Klärung und nicht ein gegenseitiges Beschuldigen oder Angreifen im Mittelpunkt des Gesprächs liegt. Für einen verlässlichen Wahrnehmungsprozess ist zudem, wie beschrieben, Aufmerksamkeit hilfreich (vgl. Abschnitt 3.2.3.2). Entsprechend den Interviews unterstützt das Wiedergeben der eigenen Wahrnehmung und eine Fokussierung auf einen Abgleich der Übereinstimmung mit der Wahrnehmung des Konfliktpartners dessen Bereitschaft zuzuhören und sorgt für mehr Aufmerksamkeit. Zudem wird geäußert, dass es die Bereitschaft signalisiert, dass man mit dem Konfliktpartner sprechen will. Diese Aspekte finden sich im integrierten Modell zum einen im konstruktiven Menschenbild der WSK, die nach einer möglichst befriedigenden Lösung für alle sucht (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Weiterhin werden beide Perspektiven zur Wahrnehmung abgeglichen (vgl. Ab-

schnitt 3.3.1.1). Hiernach kann die *These* aufgestellt werden: *Beim Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann eine größere Gesprächsbereitschaft des Konfliktpartners geschaffen werden.*

Erkennen der Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess

Bei der gegenseitigen Abstimmung der Wahrnehmungen erfolgt oftmals auch ein „Spiegeln“¹⁴⁹ des Gesagten, was dem jeweiligen Konfliktpartner die Möglichkeit gibt, dass er selbst seine Wahrnehmungen nochmals reflektieren kann. Im Rahmen des Wahrnehmungsprozesses fließen, wie bereits dargestellt, oftmals Vorwissen, Vorurteile und Regularitäten der Umwelt in den Perzeptionsprozess ein (vgl. Abschnitt 3.2.3.1). Beim Anwenden des WSK-Schrittes der Wahrnehmung kann, entsprechend den Interviews, den Kommunikationspartnern bewusst werden, an welchen Stellen eine Interpretation erfolgt, was insbesondere bei Top-down-Prozessen der Wahrnehmung hilfreich ist, da hier zahlreiche kognitive Aspekte in die Beobachtung einfließen. Diese Abstimmung ist gerade beim Wahrnehmen von sozialer Kommunikation hilfreich, die teils unbewusst durch die Beobachtung nonverbaler Kommunikation geschieht (vgl. Abschnitt 3.2.3.2), da diese Signale schwer zu dekodieren sind und so Interpretationen und Missverständnisse aufkommen. Das Herausarbeiten von Interpretationsinhalten kann sich im integrierten Modell einerseits in den Routinen wiederfinden (vgl. Abschnitt 3.3). Dies geschieht zum einen durch das Erkennen von Bewertungsinhalten, da in der WSK Techniken zur Trennung von Bewertung und Beobachtung ein wesentlicher Trainingsgegenstand sind. Zum anderen kann dies auch bei der Unterstützung beim Umformulieren der Bewertungsinhalte beim Konfliktpartner geschehen, wofür Techniken zur Vermeidung von Sprachbarrieren vorhanden sind (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Somit kann die *These* aufgestellt werden: *Durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung können Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess erkannt werden.*

Überraschung beim Gegenüber

In den Interviews wird auch angegeben, dass Schüler überrascht reagieren, wenn der Schritt der Wahrnehmung in einem Konfliktfall angewandt wird. Dies könnte zeigen, dass diese Vorgehensweise sich von einer normalen Kommunikation im Konfliktfall in Schule und Schulsystem unterscheidet und somit eine nicht gewohnte Kommunikationsform des Konfliktpartners darstellt. Es wird geäußert, dass oftmals die Erwartung eines

¹⁴⁹ Hierunter wird ein Wiedergeben des Gesagten z.B. in Form einer Paraphrasierung verstanden, die es dem Kommunikationspartner ermöglicht, die eigenen Aussagen nochmals selbst zu hören.

Tadels oder einer Bestrafung vorliegt. Hierin unterscheidet sich die WSK aufgrund der ihr zugrundeliegenden Haltung von einer bewertenden Kommunikation (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Es kann die *These* aufgestellt werden: *Der Konfliktpartner kann durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung überrascht sein, sodass dies ggfs. zu einer größeren Bereitschaft, den Konflikt zu deeskalieren, führt.*

Im Folgenden werden nun die genannten Herausforderungen vor dem Hintergrund der dargestellten Theorien und dem integrativen Modell diskutiert.

Trennung von Bewertung und Beobachtung

Die Trennung von Bewertung und Beobachtung ist nach Rosenberg eine der schwersten Aufgaben in jedem Konflikt, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass die Interviewten dies als größte Herausforderung beim Schritt der Wahrnehmung angeben. Hierzu wird von den Interviewten die Sprache als Herausforderung genannt, einerseits, da diese bewertend sei und andererseits, da es schwer sei, eine reine Wahrnehmung mit Worten zu formulieren. Dieser Aspekt findet sich im integrierten Modell darin, dass Kommunikation in Form von Sprache kodiert und dekodiert wird (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Hinzu kommt, dass bei Wahrnehmungsvorgängen, wie dargestellt, konstruierte Wahrnehmungen der Konfliktbeteiligten sowie Vorwissen, Vorurteile und selektive Wahrnehmungsprozesse das Kommunizieren einer reinen Beobachtung erschweren (vgl. Abschnitt 3.2.3). Im integrierten Modell findet man diesen Aspekt darin wieder, dass Wahrnehmung konstruiert wird und subjektiv ist (vgl. Abschnitt 3.3.3). Es wird weiter geäußert, dass ein bewusstes Trennen von Bewertung und Beobachtung dabei für Lehrkräfte besonders schwierig sein kann, da es eine der originären Aufgaben des Berufes des Lehrers ist, Bewertungen vorzunehmen. Dieser Aspekt taucht im integrierten Modell als Rahmenbedingung auf (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Ein Verbleiben bei Zahlen, Daten und Fakten zu einer kommunizierten Wahrnehmung ist wohl in den Kommunikationsroutinen der WSK vorgesehen (vgl. Abschnitt 3.3), stellt aber gleichzeitig eine große Herausforderung dar. Insofern gälte es bei der Behandlung von Konflikten mit der Methode der WSK, Lehrkräfte insbesondere in diesem Punkt zu schulen, sodass diese den Schritt besser leisten können. Einer Bewertung eines Konflikts mittels oftmals unbewusst gewählter Worte kann in diesem Zusammenhang nochmals gesondert Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Sprache werden oftmals unbewusst verletzend und offensive Äußerungen gewählt, die eine Beschreibung der Beobachtung erschweren. Weiterhin wirken auch Verallgemeinerungen oftmals eskalierend (z.B. „Du kommst immer zu spät.“). Hier scheint die WSK einen effektiven Ansatz, auf solche Worte zu verzichten, bieten zu können. Diesen Aspekt greifen die

Techniken zur Vermeidung von Kommunikationsbarrieren auf (vgl. Abschnitt 3.3.1.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Zusammenfassend kann die *These* aufgestellt werden: *Beim Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann die Trennung von Bewertung und Beobachtung eine Herausforderung darstellen.*

Konfliktdistanz

Eine Herausforderung bei der Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung liegt in einer Situation vor, in welcher eine geistige Distanz zum Konflikt fehlt. In einem solchen Fall ist eine Lehrkraft also emotional mit dem Konflikt tief verbunden. Die emotionale Facette der Wahrnehmung selbst ist, wie dargestellt (vgl. Abschnitt 3.2.4.3), ein schnell ablaufender und automatisierter Bewertungsprozess. Der Evolutionsvorteil einer schnellen Handlung, der eben auch zu einem Affekthandeln führen kann (vgl. Abschnitt 3.2.4.3), steht einem besonnenen und klar beschreibenden Handeln ggfs. entgegen. Hier kann aber ein Einüben des Schrittes der WSK zum Teil Abhilfe schaffen, indem die Wahrnehmungshandlung als Routinevorgang trainiert wird (vgl. Abschnitt 3.3). Hieraus ergibt sich die *These*: *Eine persönliche Betroffenheit kann die korrekte Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung erschweren.*

Anzahl der Konfliktbeteiligten

Neben den oben angeführten Aspekten spielt den Befragten zufolge auch die Zahl der beteiligten Schüler eine Rolle bei der Möglichkeit, den Schritt der Wahrnehmung anzuwenden. Einerseits erhöht eine Beteiligung mehrerer Personen den Komplexitätsgrad der wichtigen wahrzunehmenden Aspekte. Das bedeutet, dass Handlungen von mehreren Personen gleichzeitig beobachtet werden müssen. Dieser Aspekt findet sich auch im integrierten Modell unter dem Aspekt des dyadischen oder triadischen Konfliktes. Hier gilt, dass bei mehreren Personen die Komplexität in sozialen Konflikten aufgrund weiterer Positionen steigt (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Andererseits scheint die Gruppengröße einer Klasse auch bei einer Klärung insofern relevant, als eine Klärung der Wahrnehmung Zeit beansprucht. In dieser Zeit ist die Aufmerksamkeit, beispielsweise bei wiederholten Wahrnehmungsklärungen mit einem Schüler, nicht gegeben, sodass der Unterricht ins Stocken gerät. Folglich kann also die *These* aufgestellt werden: *Eine größere Anzahl an Konfliktbeteiligten kann die Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung erschweren.*

Beziehung zum Konfliktpartner

Die Beziehung zur Klasse bzw. zu Personen wird ebenfalls als Einflussfaktor auf den Schritt der Wahrnehmung angegeben. So können zum einen Hintergrundinformationen,

wie beispielsweise Kenntnisse über Familiensituation, zum anderen Sympathie und Antipathie die Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Abschnitt 3.2.3.2). Im integrierten Modell findet dieser Aspekt unter dem Punkt der subjektiven Wahrnehmung Berücksichtigung (vgl. Abschnitt 3.3.3). Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Die Beziehung zum Konfliktpartner kann die Objektivität der Wahrnehmung eines Konfliktes beeinflussen.*

Rahmenbedingungen

Unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen sollen an dieser Stelle mehrere Aspekte zusammengefasst werden. Einerseits kann angenommen werden, dass individuelle Lebenssituationen mit in Konflikte einfließen können, was die Wahrnehmung, insbesondere von Konfliktgründen, erschwert. Dieser Aspekt wurde bei den Gründen für Unterrichtsstörungen aufgegriffen, wo institutionelle und schülerbedingte Ursachen diskutiert wurden (vgl. Abschnitt 2.4.2). Im integrierten Modell taucht dieser Aspekt auf der Ebene des Kommunikationsrahmens auf, beispielsweise auf der Mesoebene als familiäre Hintergründe von Schülern (vgl. Abschnitt 3.3.2.1), sowie in der Einzigartigkeit sozialer Konflikte (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Weiterhin wird fehlende oder knappe Zeit zur Beschreibung und Erarbeitung einer gemeinsamen Wahrnehmung in einem Konflikt genannt, was wiederum bei den Rahmenbedingungen des Schulsystems eingeordnet werden kann (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Somit kann die *These* aufgestellt werden: *Rahmenbedingungen können den Schritt der Wahrnehmung beeinflussen.*

4.2.3 Der WSK-Schritt des Gefühls

Wie dargestellt sind Emotionen relevant in Lehr-Lernprozessen und spielen auch bei der Prävention und Deeskalation von Konflikten eine gewichtige Rolle. Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Schritt Gefühl vor dem Hintergrund der gestellten Forschungsfrage wiedergegeben: *Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Verbalisierung von Gefühlen des Modells der WSK?*

Zunächst erfolgt in Tabelle 5 ein Überblick zu den einzelnen Aspekten.

4.2.3.1 Empirische Ergebnisse zum Schritt des Gefühls

| Wirkungen des Schrittes des Gefühls im Unterricht | | | |
|--|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Entspannung/Deeskalation | 21 | 17 | 41,5 % |
| Verständnis für die Gefühlslage | 14 | 12 | 31,7 % |
| Schaffen von Verbindung | 13 | 12 | 29,3 % |
| Offenheit und Transparenz | 10 | 9 | 21,9 % |
| Authentische Wirkung der Lehrkraft | 9 | 9 | 21,9 % |
| Aufmerksamkeit | 7 | 5 | 12,2 % |
| Identifikation der Konfliktursache | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Grundlage jedes Konfliktmanagements; Schüler dürfen Gefühle ansprechen; engagiertes Mitarbeiten; Gefühlslage wird positiver; Verantwortung für eigene Gefühlslage übernehmen | | | |

Tabelle 5: Wirkungen des Schrittes des Gefühls im Unterricht

42 % der Interviewpartner äußern, dass durch das Ansprechen der Gefühlslage eine *Entspannung bzw. Deeskalation* des Konfliktes erwirkt wird:

„Wenn ich die Gefühle der Schüler (äh) [...] anspreche, dann [...] bemerke ich eigentlich doch, wie sie sich Stückweit auch entspannen können, dass die Situation ein bisschen entschärft ist.“ (B12_AK_32: 82)

Das Ansprechen der Gefühlsebenen kann dabei eine Entspannung erwirken (u.a. MA_BJ3_2: 122; MA_BJ14_2: 112; B4_AK_24: 121; B19_AK_39: 103) und bringt auch eine Deeskalation der Situation mit sich, die beispielsweise in dem Fall eintritt, wenn der Gesprächspartner ein wütender Schüler ist (BJ16_2: 95). Die Lehrkräfte berichten in diesem Zusammenhang, dass eine geringere Verteidigungshaltung im Konflikt gezeigt wird (B7_AK_27: 102) und auch Erleichterung bei den Gesprächspartnern wahrzunehmen ist (B15_Wi_35: 90; B18_AK_38: 109; B18_AK_38: 109; BJ18_2: 84; BJ4_2: 86). Diese Erleichterung lässt sich häufig auch an der Mimik des Gesprächspartners beobachten (B15_Wi_35: 88). Insofern kann das Ansprechen von Gefühlen auch zu einer Entemotionalisierung beitragen, indem das „Warnsignal“, dass beispielsweise ein Schüler Wut empfindet, über die Gefühlsebene wahrgenommen wird. Hier wird in den Interviews

auch geäußert, dass erst nach einer Entspannung, durch ein Einbeziehen einer Gefühlsebenen, der Konflikt sich „entemotionalisieren“ oder deeskalieren kann, sodass eine weitere Bereitschaft für ein Gespräch und eine Konfliktlösung eintritt (B20_AK_40: 116).

Als weitere Kategorie, die als Effekt der Anwendung der Gefühlsebenen zugeschrieben wird, lässt sich das Eintreten von *Verständnis für die Gefühlslage* identifizieren:

„Es ist auf jeden Fall (ähm) ein gegenseitiges Verstehen auf einer anderen Ebene.“ (B5_AK_25: 126)

Zum einen ist damit ein Verständnis der Gefühlslage des Gesprächspartners verbunden (MA_BJ8_2: 125; BJ17_2: 110; B18_AK_38: 109; B11_AK_31: 115), zum anderen kann so auch die Gefühlslage der Lehrkraft geklärt werden (B6_AK_26: 103). Der letzte Aspekt wird in den Interviews weniger häufig genannt, da die Lehrkräfte sich oftmals mehr zur Funktion als Unterstützer bei der Identifikation der Schülergefühlslage äußern. Weiterhin wird auch berichtet, dass das Kommunizieren der eigenen Gefühlslage einer Fehlinterpretation des Gesprächspartners vorbeugt (B1_AK_21: 124) und dass ein Verständnis auf einer tieferen Ebene möglich werden kann (B6_AK_26: 107; B16_Wi_36: 128). Weiterhin geben einige Interviewpartner an, dass die Identifikation ihrer eigenen Gefühlslage mit einem Innehalten bzw. kurzen „Stopp“ verbunden ist (B14_AK_34: 99; B21_AK_41: 85). In diesem Zusammenhang wird auch angesprochen, dass ein Einbeziehen der Körpersprache bei der Identifikation des Gefühls für ein besseres Verständnis sehr hilfreich ist. Hierbei wird diese dann Gegenstand der Wahrnehmung und ggfs. hilft ein Ansprechen wiederum bei der Gefühlsfindung (B17_AK_37: 109).

Ein weiterer herausgearbeiteter Aspekt ist das *Schaffen von Verbindung zwischen den Gesprächspartnern* in einem Konflikt:

„Also es stärkt die Verbindung zu den Schülern und zu mir auch, letztendlich auch.“ (B10_2: 114)

Hier wird wiederholt von einer tieferen Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern gesprochen (u.a. MA_BJ7_2: 114; MABJ7_2: 83; B5_AK_25: 122; B8_AK_28: 90). Es wird in diesem Zusammenhang auch von einer größeren Vertrautheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung berichtet, welche durch die Nutzung der Gefühlsebene zustande kommen kann (B1_AK_21: 128). Zudem wird berichtet, dass ein Einsetzen der Gefühlsebene einen anderen Zugang zur Person ermöglicht (B1_AK_21: 122).

Der Aspekt der *Offenheit und Transparenz* lässt sich als Kategorie ebenfalls identifizieren:

„Weil das ja eine Öffnung bedeutet. Ich öffne mich dem anderen ja [...]“ (MA_BJ5_2: 120)

Offenheit kann die Bereitschaft schaffen, zuzuhören (B10_JS_30: 90). Dies wird auch durch das Interesse an der Befindlichkeit des Gesprächspartners hervorgebracht (MA_BJ17_2: 83). *Transparenz* entsteht durch ein Ansprechen der Gefühlsebenen ebenfalls:

„B1: Weil man dann das Gegenüber, glaube ich, besser einschätzen kann. Wenn er in einer bestimmten Situation sagt: ‚Wir haben das und das gemacht und dabei habe ich mich so gefühlt.‘ Es macht die Persönlichkeiten transparenter.“ (B1_AK_21: 130)

Die Transparenz, welche von den Lehrkräften genannt wird, legt die Gefühlslage der Lehrkraft offen, was als effektiv bezeichnet wird.

Auch eine *authentische Wirkung der Lehrkraft* wird wiederholt als Effekt genannt:

„Für Schüler ist es ja extrem wichtig, dass sie eine Authentizität spüren.“ (MA_BJ3_2: 112)

Mehrmals wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass *authentisches Wirken der Lehrkraft* als positiver Effekt anzusehen ist (BJ14_2: 110; BJ3_2: 112). Weiterhin wird genannt, dass der Lehrer so als menschlich von den Schülern wahrgenommen wird (B3_Wi_23: 103; BJ1_2: 110; BJ17_2: 114; BJ19: 98). Zudem wird auch geäußert, dass die Lehrkraft in diesem Fall als ehrlich und aufrichtig eingeschätzt wird (BJ11_2: 132; BJ9_2: 121). Auch der Aspekt *Aufmerksamkeit* wird als Effekt genannt:

„Also das ist so etwas auf Augenhöhe und so eine Aufmerksamkeit.“ (BJ7_2: 83)

Hierzu geben die Lehrkräfte an, dass die Aufmerksamkeit beim Ansprechen in Konflikten vorhanden ist (u.a. BJ4_2: 86; BJ7_2: 83; BJ10_2: 114). Sie schildern, dass es so etwas wie eine Art Überraschungsmoment beim Ansprechen der Gefühlsebene geben kann sowie, dass dieses Verhalten im Schulkontext für die Schüler ungewohnt ist (BJ13_2: 112), und auch, dass diese über die Wirkung der Gefühlsebenen erstaunt sind (BJ8_2: 125).

Auch der Beitrag bei *der Identifikation der Konfliktursache* wird im Rahmen der Nennung der Gefühlsebenen genannt:

„Also das ist auf jeden Fall der Pfad ins Zentrum des Konflikts. Deswegen sind die wichtig. Aber wenn das Zentrum klar ist, dann brauche ich nicht die Gefühle noch lange benennen. Aber um rauszufinden, um was es wirklich geht, dazu brauche ich die Gefühle oft.“ (BJ18_2: 88)

Die Nennung der Gefühle, die von einem Interviewten als Basis eines jeden Konfliktmanagements bezeichnet wird (B20_AK_40: 112), hilft dabei, das vorliegende Primärgefühl im Konflikt zu identifizieren. Hierdurch wird verhindert, dass beim Empfinden von Wut

oder Ärger stehengeblieben wird. Die Nennung ermöglicht, dass die Schüler dabei unterstützt werden, ihre Gefühlslage zu differenzieren. Dies lässt vermutlich auch eine Identifikation des Bedürfnisses besser gelingen. Für die Schüler besteht auch eine Regulationsmöglichkeit, indem sie bei der Identifikation ihres Gefühls Zeit haben durchzuatmen (BJ16_2: 87). In diesem Zusammenhang sind Schüler auch in der Lage, ihre Gefühle anzusprechen und diese werden nicht „gedeckt“ (MA_BJ3_2; MA_BJ1_2). Hierzu wird von einer Lehrkraft auch angeführt, dass sie ein Ansprechen der Gefühle am Beginn des Schuljahres thematisieren kann und es sich als hilfreich erweist, durch das Ansprechen der eigenen Gefühle mit positivem Beispiel voranzugehen (B3_Wi_23: 101). Weiterhin wird berichtet, dass ein Ansprechen der positiven Gefühle auch eine gute Mitarbeit der Schüler zur Folge hat (B1_AK_21: 124). Insofern hat das Ansprechen auch einen motivationalen Effekt. Zudem erfolgt nach Aussage der Lehrkräfte ein Lerneffekt im Bereich der kommunikativen Kompetenzen, indem die Schüler am Beispiel lernen (MA_B2_2: 110). Eine Lehrkraft berichtet davon, dass ihre eigene Gefühlslage sich durch ein Ansprechen zu mehr positiven Gefühlen im Schulalltag hinbewegt hat (MA_BJ_3: 110). Zudem wird genannt, dass es effektiv und wichtig ist, die Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen und die Schüler nur als Auslöser anzusehen (MA_BJ13_2: 106).

Nachdem die in den Interviews herausgearbeiteten Effekte des Ansprechens der Gefühlsebenen behandelt wurden, wird im Folgenden auf die geäußerten Herausforderungen eingegangen. Zunächst ermöglicht Tabelle 6 das schnelle Erfassen dieses Aspektes.

| Herausforderungen des Schrittes des Gefühls im Unterricht | | | |
|--|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor Schülern | 16 | 11 | 26,8 % |
| Begrenzung des eigenen Gefühlswortschatzes | 12 | 11 | 26,8 % |
| Koppelung mit Schuld/Pseudogefühl | 9 | 8 | 19,5 % |
| Begrenzung des Gefühlswortschatzes der Schüler | 7 | 6 | 14,6 % |
| Ungewohntheit des Angesprochenwerdens auf Gefühle | 5 | 5 | 12,2 % |
| Identifikation der Gefühlslage der Schüler | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Gekoppelte Nutzung von Gefühlen und Bedürfnissen; Risiko des sich kurzfristigen Verstärkens des Konfliktes; strukturelle Probleme; autistische Schüler; Geschwindigkeit in der Situation; Wahrnehmung der eigenen Gefühlslage; Überstülpen der identifizierten Gefühle | | | |

Tabelle 6: Herausforderung des Schrittes des Gefühls im Unterricht

Beim Auswerten der Herausforderungen des Ansprechens der Gefühlsebenen wird wiederholt genannt, dass es zwar möglich ist, an der Gefühlslage der Schüler zu arbeiten und zu unterstützen, dass diese erkannt wird, dass es aber gleichzeitig sehr herausfordernd ist, die *eigene Gefühlslage vor Schülern anzusprechen*:

„Grundsätzlich fällt es mir schwer, gegenüber Schülern meine Gefühle offenzulegen.“ (BH11_2: 126)

Die Herausforderung des Ansprechens der eigenen Gefühlslage beruht u.a. auf der Befürchtung, dass dies zu Gelächter bei den Schülern führt (B8_AK_28: 94). Hiermit verbunden ist ein Versuch, sich zu schützen (BJ17_2: 103), beispielsweise davor, dass man ängstlich wirkt (BJ10_2: 110) oder die Schüler dies als Schwäche ausnutzen. Weiterhin wird von den Lehrkräften geschildert, dass die Beziehung zu den Schülern dabei eine bedeutsame Rolle spielt, ob die Gefühlslage angesprochen wird; beispielsweise fällt dies am Schuljahresanfang unter Umständen schwerer (BJ10_2: 112) und ist vom eigenen Trainingsstand abhängig (B8_AK_28: 94). Gerade das Ansprechen von negativen Gefühlen fällt den Lehrkräften schwer (BJ11_2: 126; B1_AK_21: 112). Als weiterer Aspekt wird genannt, dass die Schüler sich nicht für die Gefühlslage des Lehrers interessieren

(BJ14_2: 114; BJ12_2: 120) und die Offenheit der Lehrkraft nicht auf Resonanz stößt (BJ12_2: 120). Ein Interviewter weist darauf hin, dass er der Meinung ist, dass das Klären der eigenen Gefühlslage außerhalb des Unterrichts erfolgen müsse (BJ15_2: 104). Ein wesentlicher Aspekt, der von den Lehrkräften genannt wird, ist die *Begrenzung des eigenen Gefühlswortschatzes*:

„Mir fallen immer noch, nach all den Jahren, die Vokabeln schwer. Also es gibt so viele Gefühle und bei den Bedürfnissen ist es das gleiche. (äh) ich schaue immer noch gerne auf die Liste, weil es so eine große Bandbreite gibt von Gefühlen.“ (B11_AK_31: 109)

Hier wird berichtet, dass die Verwendung eines reichhaltigen Gefühlswortschatzes sehr schwierig ist (B12_AK_32: 78) und oftmals das eigene Gefühlsvokabular zu gering ausfällt (u.a. B7_AK_27: 96; B12_AK_32: 78; B11_AK_31: 109). Hierdurch erschwert sich die korrekte Gefühlsbenennung (MA_B10_2: 110) und Gefühle werden oftmals mit unzutreffenden Standardgefühlen beschrieben (B1_AK_21: 138). Das Benennen des Gefühls unter Zeitdruck ist besonders herausfordernd (B7_AK_27: 96). Weiterhin wird entäußert, dass die richtige Auswahl der Gefühle Übung braucht (B16_Wi_36: 122), wofür sich die Lehrkräfte zum Teil der Hilfe von Gefühlslisten bedienen (u.a. B16_Wi_36: 122). Weiterhin ist auch das Beschreiben von Gefühlen gegenüber Kindern herausfordernd, da ein adäquater, für jüngere Schüler verständlicher Wortschatz gefunden werden muss (B15_Wi_35: 84).

Beim Nennen von Gefühlen kann es leicht zu *Pseudogefühlen oder Kopplung von Gefühlen mit Schuld* kommen:

„Also einmal sind das diese Pseudogefühle, die ja gar nicht echt sind aber dann sind es eben auch so (ähm) [...] Gefühle, die eben einen Täter und Opfer irgendwo implizieren.“ (B12_AK_32: 80)

Hier scheint es zum einen herausfordernd, auf Gefühlsworte zu verzichten, welche keine echten Gefühle beschreiben, sondern einen Vorwurf beim Gesprächspartner erzeugen, z.B.: „ich fühle mich von dir gemobbt“. Ein solches Verwenden eines Pseudogefühls ruft Rückzug beim Gesprächspartner aus (BJ7_2: 87). In diesem Zusammenhang sollten Gefühle keine Opfer oder Täter implizieren (BJ15_2: 112), sondern es sollten echte Gefühle benannt werden (BJ11_2: 132). An dieser Stelle wird auch auf die manipulative Seite der Verwendung von Gefühlen hingewiesen (BJ15_2: 112).

Auf Schülerseite liegt ebenfalls eine Begrenzung des Gefühlswortschatzes vor. Dieser *begrenzte Gefühlswortschatz der Schüler* stellt wiederum eine Herausforderung dar:

„Einmal ist es nach wie vor so, dass Gefühle ja häufig mit gut oder schlecht umschrieben werden und (äh) die Schüler erst einmal überhaupt ein Vokabular für die Gefühle bekommen müssen.“ (MA_BJ4_2: 84)

Schüler beschreiben ihre Gefühle überwiegend mit den Worten „gut“ und „schlecht“ und verfügen über einen sehr eingegrenzten Gefühlswortschatz (u.a. B6_AK_26: 103; BJ16_2). Insofern wird die Erweiterung des Wortschatzes der Schüler als ein schwieriger Prozess beschrieben (BJ6_2: 98). Auch die Identifikation des Gefühls der Schüler ist somit schwierig, wobei eine Zuhilfenahme von Gestik und Mimik sowie Angebote zum Schülergefühl eine Hilfestellung sein können (BJ9_2: 111). Während ein Üben des Verbalisierens von Gefühlen mit Schülern eher leicht fällt, dauert es oftmals lange bis eine nachhaltige Erweiterung des Gefühlswortschatzes der Schüler durch eine Aufnahme in deren Sprache erfolgt (BJ4_2: 84).

Als weitere Herausforderung wird die *Ungewohntheit des Angesprochenwerdens auf Gefühle auf Schülerseite* genannt:

„[...] Kinder sind es eher nicht gewöhnt oder Schüler sind es nicht gewöhnt, ihre Gefühle auszudrücken“ (BJ16_2: 83)

Dieser Aspekt führt ebenfalls schnell zu einer Vorwurfshaltung, da die Schüler nicht das Gefühl hören, sondern dahinter einen Ärger wahrnehmen, für welchen sie sich verantwortlich fühlen (MA_B2_2: 102). Insofern erwarten Schüler nicht, auf diese Art und Weise angesprochen zu werden (MA_BJ_2: 120) und reagieren entweder zögerlich oder gar nicht auf diese Kommunikationsform (Ma_BJ2: 102) oder die Situation kann zu einer „Spaßveranstaltung“ entarten (B13_AK_33: 84).

Die *Identifikation der Gefühlslage der Schüler* wird ebenfalls als Herausforderung berichtet:

„[...] und das ist dann schon schwer bei Menschen, die man auch vielleicht noch nicht richtig kennt, noch nicht richtig einschätzen kann und die einen auch nicht richtig kennen und sich dementsprechend auch nicht öffnen, (ähm) da die Gefühle von einem anderen erkennen (ähm) ist schon schwer.“ (B3_Wi_23: 97)

Hierbei ist es herausfordernd, das passende Gefühl beim Gesprächspartner zu identifizieren (B15_Wi_35: 84; B19_AK_39: 99) und es kann zu einer Zurückhaltung beim Nachfragen kommen (MA_BJ7_2: 78). Es wird von Interviewpartnern auch angesprochen, dass Gefühl und Bedürfnis gekoppelt verwendet werden müssen und nicht isoliert verwendet werden sollen (MA_BJ20_2; MA_BJ4_2). Zudem erfolgt der Hinweis, dass sich der Konflikt zunächst verschärfen kann (B21_AK_41: 85; MA_BJ9_2: 115). In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass aufgrund von Stress und Abwehrreaktionen, welche das Ansprechen der Gefühlsebene auslösen kann, sich ein Einzelgespräch bewähren kann, da dabei nicht die ganze Klasse als Zuhörer anwesend ist (BJ21_AK_41:

85). Ein Interviewpartner weist darauf hin, dass es zur Verunsicherung bei den Schülern kommen kann (MA_BJ9_2: 115).

Die Verbindung von Gefühlen und Bedürfnissen ist in Einzelfällen ein herausfordernder Aspekt, von welchem berichtet wird:

„Ich finde es ganz wichtig, Gefühle nur im Zusammenhang mit Bedürfnissen auch zu äußern.“ (BJ6_2: 102)

Es wird darauf hingewiesen, dass Bedürfnisse die Ursache von Gefühlen sind, sodass sie zusammen angeführt werden müssen (BJ4_2: 84). Insofern wird mehrfach betont, dass eine gleichzeitige Nennung erfolgen muss. Sollte eine isolierte Nennung von Gefühlen erfolgen, dann hören die Gesprächspartner das Nennen der Gefühlsebenen Interviewausagen zufolge schnell als Vorwurf. Weiterhin wird das Ansprechen der Gefühlsebene auch von strukturellen Problemen erschwert. Diesbezüglich lassen sich verschiedene Aspekte aufführen, welche aus institutionellen Rahmenbedingungen entstehen. Hier wird die Unterrichtssituation genannt (MA_BJ12_2: 104) und auch der Aspekt, dass bei Klassen, in welchen man nur mit wenigen Stunden eingesetzt ist – also nicht die Stellung eines Klassenlehrers hat – sich die Einflussnahme auf die „Werte- bzw. Gesprächskultur“ der Klasse schwieriger gestaltet (MA_BJ15_2: 106). Weitere Aspekte, die zur Sprache kamen, waren die Geschwindigkeit von Konfliktsituationen, welche Achtsamkeit und die Anwendung der Gefühlsebene erschwert (B13_AK_33: 84), die Anwendung bei autistischen Schülern (B17_AK_37: 117), die Wahrnehmung der eigenen Gefühlslage (B21_AK_41: 81) sowie das „Überstülpen“ von beim Schüler identifizierten Gefühlen (MA_BJ8_2: 108).

4.2.3.2 Diskussion der Ergebnisse zum Schritt des Gefühls

Im Folgenden werden zu den in den Interviews herausgearbeiteten Kategorien der Probanden Erklärungen und Thesen formuliert und somit die Erkenntnisse zu den Wirkungen des Schrittes des Gefühls in der WSK dargestellt. Die Diskussion beginnt mit den Ergebnissen zu den Wirkungen des Schrittes.

Entspannung/Deeskalation

Betrachtet man diesen Aspekt, dann können eine eintretende Entspannung und Deeskalation in einem Konflikt bei der Berücksichtigung des Schrittes Gefühl mit einem Verlassen eines Affektzustandes bzw. einer Affekthandlung erklärt werden. Während dies bei einem Affekthandeln kaum kognitiven Prozessen zugänglich ist und nahezu automatisiert auf unbewusster Ebene abläuft, kann ein Schüler beispielsweise durch ein Benennen des

Gefühls von einem rein durch Emotionen getriebenen Handeln abkommen und so eine Distanz zu starken Emotionen gewinnen. Eine solche Entemotionalisierung funktioniert beispielsweise bei dem empfundenen Gefühl der Wut, welches eine negative Valenz und eine starke Intensität aufweist (vgl. Abschnitt 3.2.4.4). Hier gelingt es, die Emotion so erlebbar zu machen, dass sie in einem Konflikt dem Bewusstsein zugänglich wird, sodass die Aufmerksamkeit auf ein fehlendes Bedürfnis gerichtet werden kann. Nachdem bei einem sozialen Konflikt Gefühle auch ein Gegenstand des Konfliktes darstellen und diese so durch ein Bewusstwerden bearbeitet werden können, kann dies zu einer Deeskalation führen (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Die Behauptung, dass man eine solche Deeskalation auch in der Mimik des Betroffenen erkennen könne, ist mit Vorsicht zu sehen, da Mimik kein absoluter Hinweis auf die emotionale Lage des Konfliktpartners ist und von diesem, wie bereits dargestellt, beherrscht sein kann (vgl. Abschnitt 3.2.3.2). Hier entsteht unter Umständen ein Widerspruch zum Kommunikationsverständnis des integrativen Modells und der Übertragung von Beziehungsaspekten über nonverbale Signale, die Teil der axiomatischen Betrachtung von Kommunikation sind (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Insofern scheint es angebracht, die Mimik und Gestik von Kommunikationspartnern ggfs. je nach Konfliktfall kritisch zu prüfen. Zusammenfassend kann die *These* formuliert werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einer Entspannung/Deeskalation führen.*

Verständnis für die Gefühlslage

In den Interviews wird geäußert, dass durch das Ansprechen der eigenen Gefühlslage und durch das Verstehen von Gefühlslagen eine Entemotionalisierung verstärkt werden kann. Da Gefühle und Denken eng verknüpft sind (vgl. Abschnitt 3.2.4.2), stehen diese in einem Verhältnis wechselseitigen Einflusses, sodass ein Ansprechen ein Bewusstsein für die Gefühlslage erzeugen kann. Dieses Verständnis kann einerseits beim Konfliktpartner und andererseits bezüglich der eigenen Gefühlslage eintreten. Unterstützend kann das Einbeziehen der nonverbalen Kommunikation sein, wenn diese als Grundlage für dieses Ansprechen herangezogen wird, da insbesondere auf der Beziehungsebene Signale nonverbal übertragen werden, vgl. die Axiome der Kommunikation bezüglich der Unterscheidung von analoger und digitaler Kommunikation (Abschnitt 2.2.2). Insofern taucht der Aspekt im integrativen Modell der WSK sowohl bei der emotionalen Bewertung von sozialen Konflikten (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) als auch beim axiomatischen Grundverständnis der Kommunikation (vgl. Abschnitt 3.3.1.1) auf. Weiterhin findet sich der Aspekt auch bei der perspektivischen Betrachtung wieder (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). An dieser Stelle

kann die *These* aufgestellt werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einem besseren Verständnis der Gefühlslage der Akteure führen.*

Schaffen von Verbindung

Der bereits angesprochene Aspekt des Übertragens der Beziehungsebene durch analoge Signale hängt eng mit der Verbindung zwischen den Gesprächspartnern zusammen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Die Entwicklung der Gefühle wird in der evolutionsbiologischen Forschung auch als Reaktion auf einen Anpassungs- bzw. Selektionsdruck auf komplexer werdende soziale Beziehungen angesehen (vgl. Abschnitt 3.2.4.3) und steht somit in enger Verbindung mit der Schüler-Lehrer-Verbindung (vgl. Abschnitt 3.2.3). Hier verstärkt das Ansprechen der Gefühlslage einen möglichen Zugang zum Kommunikationspartner. Bezüglich der Rolle der Gefühle bestätigen die Ergebnisse die Aussage von Rosenberg (vgl. Abschnitt 3.1.3.2), dass Gefühle eine beziehungsschaffende Funktion besitzen. Im integrativen Modell finden sich diese Aspekte unter der axiomatischen Betrachtung von Kommunikation (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Weiterhin kann man diesen Aspekt auch in der Klientenzentriertheit der Humanistischen Psychologie, die dem WSK Modell zugrunde liegt, wiederfinden (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). An dieser Stelle kann die *These* aufgestellt werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Schaffung von Verbindung zwischen Konfliktpartnern begünstigen.*

Offenheit und Transparenz

Für ein Einbeziehen der Gefühlslage ist eine Öffnung für den Kommunikationspartner notwendig, die auch die eigenen Gefühle preisgibt. Diese Offenheit und Transparenz kann mit einem echten Interesse des Kommunikationspartners an den Gefühlen des Konfliktpartners sowie an einer Lösung begründet werden, die Rosenberg annimmt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Insofern findet sich dieser Aspekt im integrativen Modell der WSK in der Haltung der Humanistischen Psychologie wieder (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Hierzu kann die *These* formuliert werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Offenheit und Transparenz im Konflikt fördern.*

Authentische Wirkung der Lehrkraft

Die authentische Wirkung wird mit einer aufrichtigen und menschlichen Kommunikation der Gefühlslage durch die Lehrkraft in Verbindung gebracht. Hierzu finden wir gerade bei Rogers den Hinweis, dass ein Kommunizieren von Gefühlen dem Kommunikationspartner mitteilt, wo man emotional steht, was ein Klima der Glaubwürdigkeit schafft (vgl. Abschnitt 3.2.4.5.). Beim Dekodieren erkennt der Gesprächspartner den Wahrheitsgehalt

der Aussage gegebenenfalls auch durch das Interpretieren der nonverbalen und paraverbalen Signale, welche bei der Entschlüsselung Unterstützung leisten. So werden Emotionen im Verständnis von Argyle durch Mimik als wichtigstem Kommunikationskanal mitgeteilt (vgl. Abschnitt 2.2.3). Hieraus lässt sich folgern, dass in Konfliktfällen sehr schnell vom Kommunikationspartner erkannt werden kann, welche Aussage einen Wahrheitsgehalt besitzt und authentisch ist. Im integrativen Modell der WSK findet sich dieser Aspekt in der axiomatischen Sichtweise auf Kommunikation (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Als *These* kann an dieser Stelle formuliert werden: *Die Anwendung des Schrittes des Gefühls kann eine authentische Wirkung der Lehrkraft begünstigen.*

Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit kommt laut Aussagen der Interviewten dadurch zustande, dass Schüler ein Ansprechen der Gefühle durch einen Lehrer nicht gewohnt sind. Insofern kann Aufmerksamkeit durch das Schaffen einer ungewohnten Situation erreicht werden, da das Ansprechen der Gefühlslage als für die jeweilige Handlung relevante Information angesehen wird, was nach Hagendorf zu einer Aufmerksamkeit führt (vgl. Abschnitt 3.2.3.1). Neben der bereits beschriebenen Seite der Aufmerksamkeit kann vermutet werden, dass starke Emotionen aus ungeklärten Konflikten auch dem Lernen im Wege stehen, da Ressourcen unseres „Arbeitsspeichers“ durch diese beansprucht werden (vgl. Abschnitt 3.2.4.5) und solche negativen Emotionen von der Lösung von Unterrichtsaufgaben ablenken. Insofern liegt damit ein zweiter, in den Interviews nicht direkt angesprochener Aspekt der Aufmerksamkeit vor. Hier wiederum gelingt es durch ein Unterstützen beim Identifizieren von Emotionen, diese zu erkennen und daraufhin nach Lösung des Konfliktes wieder alle Ressourcen für Lerninhalte und Unterrichtsgeschehen zur Verfügung zu haben. Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann Aufmerksamkeit fördern.*

Identifikation der Konfliktursache

Das Ansprechen der Gefühle wird in den Interviews auch mit einer Auswirkung auf die Identifizierung der Konfliktursache in Verbindung gebracht. Hier erfolgt der Hinweis, dass bei einer Unklarheit über die Ursache des Konfliktes bzw. über das damit verbundene Bedürfnis eine Identifikation des Gefühls Hilfe bei der Klärung leisten kann. Dies geschieht laut Aussage der Interviewten, indem nicht bei einem blockierenden Zustand der Emotion stehengeblieben wird. Diese Unterstützung bei der Identifikation der Konfliktursache kann mit der Verbindung zwischen Gefühl und Bedürfnis nach Rosenberg

erklärt werden, indem Gefühle, je nach Ausprägung, auf unerfüllte Bedürfnisse hinweisen (vgl. Abschnitt 3.1.3.2). Im integrativen Modell der WSK findet sich die Verbindung der Gefühle mit der Bedürfnisseebene im Prozesscharakter wieder (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Zu diesem Punkt kann also die *These* formuliert werden: *Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einer Identifizierung der Konfliktursache beitragen.*

Als nächstes erfolgt eine Diskussion der Herausforderungen des Schrittes des Gefühls anhand der herausgearbeiteten Kategorien.

Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor Schülern

Das Ansprechen der Gefühlslage steht bei Lehrern im Zusammenhang mit einem befürchteten Autoritäts- bzw. Gesichtsverlust. Hierzu wird berichtet, dass angenommen wird, dass das Ansprechen der Gefühlslage als ein Signal von Schwäche interpretiert werden könnte. Davon sind insbesondere Gefühle mit einer negativen Valenz betroffen. Gerade Unterrichtstörungen und Konflikte sind hier, wie herausgearbeitet, die bedeutendsten Prädiktoren von Emotionen mit negativer Valenz (vgl. Abschnitt 3.2.4.5). Wie ungewohnt das Ansprechen von Gefühlen ist, zeigt nach Sutton und Wheatley auch, dass dieses Verhalten bis vor kurzem noch als eher irrational galt (vgl. Abschnitt 3.2.4.5). Insofern ist es für viele Lehrkräfte eine ungewohnte und bisher nicht oder nur selten praktizierte Kommunikationsform. Es wäre zu diesem Aspekt gewinnbringend zu untersuchen, inwieweit das Nichtzeigen von Emotionen im schulischen Rahmen in unserer Gesellschaft auch eine kulturell sozialisierte Facette hat, die allgemein, wie dargestellt, das Zeigen von Emotionen in Form einer kulturellen Grammatik beeinflusst (vgl. Abschnitt 3.2.4.3). Im integrativen Modell findet sich hier dieser Aspekt in der Hierarchie des Schulsystems und der von den Interviewten geäußerten Gefahr, Autorität zu verlieren (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Weiter liegt dieser Aspekt auch in einem Widerspruch zur aus der Humanistischen Psychologie entstammenden Klientenzentriertheit der WSK, welche die Person in Konfliktsfällen in den Mittelpunkt rückt und eine Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung bei gleichzeitiger Erfüllung der eigenen Bedürfnisse annimmt (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Somit kann die *These* formuliert werden: *Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann das Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor Schülern zu einem Autoritätsverlust führen.*

Begrenzung des eigenen Gefühlswortschatzes

Die Benennung der Gefühle fällt, laut Aussage der Interviewten, aufgrund eines begrenzten Gefühlswortschatzes schwer. So ist der Gefühlswortschatz bei Lehrern und Schülern

ggfs. zu gering und Emotionen werden mit „Standardgefühlen“ beschrieben. Insbesondere unter Zeitdruck verschärft sich diese Situation. Weiterhin ist ein Beschreiben von Gefühlen gegenüber jüngeren Schülern respektive Schülern mit Deutsch als Fremdsprache herausfordernd. Hier ist gerade deren Emotionsvokabular begrenzt. Das Verfügen über einen ausreichenden Gefühlswortschatz betrifft die kognitive Ebene von Emotionen (vgl. Abschnitt 3.2.4.4) sowie im integrierten Modell den Aspekt ihrer multikomponenten Zusammensetzung (vgl. 3.3.3.2) sowie den Routineaspekt (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Hierzu kann die *These* formuliert werden: *Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann der Gefühlswortschatz oftmals nicht ausreichend sein, um die Gefühlslage adäquat zu beschreiben.*

Koppelung mit Schuld/Pseudogefühl

Wie von Rosenberg in seinen Publikationen angeführt, werden Gefühle oftmals mit Schuld verbunden (vgl. Abschnitt 3.1.3.2). Im Sinne der WSK handelt es sich dabei nicht um echte Gefühle. Solche Pseudogefühle haben oftmals negative Effekte auf die Konfliktkommunikation. Zum einen implizieren sie nach Aussage der Interviewten gegebenenfalls Opfer und Täter in einem Konflikt und zum anderen besitzen sie eine manipulative Seite. Werden diese Pseudogefühle unbeabsichtigt genutzt, lassen sie sich mittels Übung durch den Abbau von Kommunikationsbarrieren bzw. den Routinecharakter des WSK-Modells nach ausreichender Übung beheben (vgl. Abschnitt 3.3.1.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Im Falle einer manipulativen Nutzung stehen diese Pseudogefühle im Widerspruch zur Haltung des gegenseitigen Respektes bzw. zur Übernahme der Verantwortung für die eigenen Gefühle (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). In diesem Zusammenhang kann die *These* aufgestellt werden: *Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Gefahr einer Koppelung mit Schuld/Pseudogefühl bestehen.*

Ungewohntheit des Angesprochenwerdens auf Gefühle

Lange Zeit war das Ansprechen von Emotionen in der Kommunikation und Konfliktsituationen verpönt und es lagen eher dualistische Interpretationsschemata vor, beispielsweise kognitiv/emotional bzw. Geist/Körper (vgl. Abschnitt 3.2.4). Lehrkräfte befürchten deshalb, dass die Schüler ein Ansprechen nicht ernst nehmen oder die Situation negativ beeinflusst wird. Gleichzeitig wäre ein Verbalisieren der Emotionen auch ein Lernziel, um die soziale Kompetenz im Unterricht zu fördern (vgl. Abschnitt 2.2.3., 3.2.4.5). Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Für Schüler kann es ungewohnt sein, auf Gefühle angesprochen zu werden.*

Identifikation der Gefühlslage der Schüler

Das Erkennen der Gefühlslage des Kommunikationspartners ist herausfordernd und mit Nachfragen verbunden. Gerade ein falsches Einschätzen kann hier zu einer Irritation im Gesprächsverlauf führen. Gleichwohl ist das Bewusstwerden der Gefühle eine Facette von sozialer Kompetenz bei den Gesprächspartnern, welches es zu fördern gilt (vgl. 3.2.4.5). Im integrierten Modell ist der Aspekt in der Routine inbegriffen, welche man sich im Prozess der WSK erarbeiten kann (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Ein Erarbeiten dieser Routine erleichtert auch die Schwierigkeit, bei einem falschen Interpretieren der Gefühlslage Nachfragen zu stellen. An dieser Stelle kann die *These* aufgestellt werden: *Beim Einsatz des Schrittes des Gefühls kann die Identifikation der Gefühlslage der Schüler eine Herausforderung darstellen.*

Strukturelle Probleme

Abschließend soll zum Aspekt des Gefühls noch auf Äußerungen zu den Rahmenbedingungen durch die Interviewten eingegangen werden. Hierzu wurden beispielsweise Hinweise gegeben, dass man, falls man nicht der Klassenlehrer der Schüler ist, durch das Einbeziehen der Ebene des Gefühls in die Kommunikationskultur der Klasse eingreift. Zudem wurde die Geschwindigkeit der Kommunikation in Konflikten als Aspekt genannt sowie dass dieser Schritt prinzipiell als der Unterrichtssituation widerspreche. Diese Herausforderungen finden sich im integrierten Modell im Aspekt des Kommunikationsrahmens wieder (vgl. Abschnitt 3.3.2.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) und sie können gegebenenfalls durch den Routineaspekt bearbeitet werden (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Strukturelle Probleme können das Anwenden des Schrittes des Gefühls erschweren.*

4.2.4 Der WSK-Schritt des Bedürfnisses

Nachdem im vorangehenden Abschnitt die Kategorisierung der Gefühlsebenen dargestellt wurde, wird im Folgenden der Schritt des Bedürfnisses, der in der WSK mit dem Gefühlsschritt sehr eng verknüpft ist, behandelt. Hintergrund war die Forschungsfrage: *Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes der Verbalisierung von Bedürfnissen des Modells der WSK?* Der Abschnitt startet mit einem Überblick (Tabelle 7).

4.2.4.1 Empirische Ergebnisse zum Schritt des Bedürfnisses

| Wirkungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Schaffen von Verbindung/Verständnis/ Bereitschaft zuzuhören | 34 | 25 | 60,9 % |
| Deeskalation des Konfliktes | 17 | 12 | 29,3 % |
| Klärung der Konfliktgründe/Selbstklärung | 11 | 10 | 24,4 % |
| Lösungsorientierung | 11 | 9 | 21,9 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Aufmerksame Haltung; Trennung der Bedürfnis- und Strategieebene; Einräumen von Zeit für die Bedürfnisidentifikation | | | |

Tabelle 7: Wirkungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht

Als meistgenannter Effekt wird beim Anwenden des Schrittes Bedürfnis das *Schaffen von Verbindung/Verständnis bzw. die Bereitschaft zuzuhören* genannt:

„Das ist für mich der wichtigste Schritt, um in Verbindung zu kommen – das Bedürfnis anzusprechen. Also wenn mir gar nichts mehr einfällt, dann versuche ich es nur mit dem Bedürfnis. Da entsteht Verbindung.“
(MA_BJ2_2; 119)

Diese tiefere Verbindung, von der zahlreiche Befragte berichten (u.a. B8_AK_28; B17_AK_37; MA_BJ2; MA_BJ15_2), ist ein wesentlicher Aspekt, um einen Konflikt zu bearbeiten. Hierbei entsteht ein echtes Interesse an der Situation und den Bedürfnissen des Gesprächspartners, indem dieser sich in seiner Bedürfnislage verstanden (MA_BJ16_2; B9_AK_29; BJ2_2; B5_AK_25; B13_AK_33) sowie gesehen fühlt (u.a. B19_AK_39). Die Befragten sprechen in diesem Zusammenhang auch davon, dass bei einer ausgewogenen Bedürfnisnennung – wenn also die Bedürfnisse beider Konfliktpartner gesehen werden – sich die Haltung verändert (B12_AK_32), eine gemeinsame Basis für ein Gespräch entsteht (B2_Wi_23) und so dem anderen Respekt entgegengebracht wird (B11_AK_31; B19_AK_39), was nach Aussage der Interviewten eine größere Bereitschaft, den Konflikt zu lösen, schafft (B13_AK_32) und den Dialog fördert (B13_AK_33; B16_Wi_36).

Als zweiter Aspekt wird von den Befragten das Schaffen von *Deeskalation des Konfliktes* bei Nutzung der Bedürfnisebene genannt:

„Aber dadurch, dass sie einfach mal geäußert wurden und gehört wurden, dadurch finde ich, (/) das ist oft schon die Lösung des Konfliktes und entspannt ganz viel.“ (MA_BJ18_2; 94)

Es wird berichtet, dass beim Ansprechen der Bedürfnisse Entspannung eintritt (u.a. B10_JS_30; B15_Wi_35; B5_AK_25; BJ11_2; BJ18_2; BJ16_2). Diese Form von Entspannung tritt dann ein, wenn sich die Konfliktpartner verstanden fühlen (BJ16_2), weil ihre Bedürfnisse vom Kommunikationspartner gesehen werden (MA_BJ18_2). Viele Befragte berichten in diesem Zusammenhang von einer Deeskalation (u.a. B18_AK_38; BJ2_2; BJ15_2; B18_AK_38; BJ2_2). Zudem wird auch berichtet, dass das Problemverhalten erstmal unterbrochen wird (B20_AK_49) und dies auch präventiv wirken kann (B3_Wi_23), indem die Bedürfnisse der Schüler gegebenenfalls dadurch, dass sie bekannt sind, besser berücksichtigt werden können. Weiterhin wird berichtet, dass die „Beziehungshistorie“ – also das Einbeziehen alter Handlungen in den aktuellen Konflikt – unterlassen wird, indem sich die Kommunikanten bei Konzentration auf die Bedürfnisse davon lösen (BJ18_AK_38). Zudem wirkt, den Aussagen der Interviewten zufolge, bereits das „gehört werden“ der Bedürfnisse deeskalierend, das heißt, diese müssen nicht notwendigerweise erfüllt werden (BJ18_2).

Als weiterer Aspekt werden die *Selbstklärung bzw. das Klären des Konfliktgegenstandes* – also des Bedürfnisses – angesprochen:

„Hilfreich ist tatsächlich erstens, selber Klarheit zu haben: Was ist mein Anliegen, was will ich denn jetzt eigentlich haben, worum geht es mir gerade? Es ist oft nicht der Konflikt, der ist oft nur der Auslöser für viele Sachen. Aber worum es geht, das ist oft noch gar nicht gesagt worden. Und mit den Bedürfnissen sagen wir das: Was ist mir wichtig? Worum geht es mir gerade?“ (BJ16_2: 103)

Hier geht es um die im vorangehenden Ankerbeispiel insbesondere angesprochene Selbstklärung (u.a. MA_BJ2_2; MA_BJ3_2; MA_BJ16_2; B1_AK_21; B2_AK_22), und die Klärung der eigenen Bedürfnisse, die von zahlreichen Interviewten angesprochen wird (B1_AK_21; B7_AK_27; B9_AK_29; B13_AK_33). Im Klassenzimmer ist es auch oftmals bedeutsam, die Schüler bei der Klärung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen, da diese ihnen oftmals nicht bekannt sind und die Schüler sich durch die Unterstützung besser selbst verstehen sollen (MA_BJ3_2).

Ein weiterer Aspekt beim Anwenden des Schrittes Bedürfnis ist eine *Lösungsorientierung* der Konfliktpartner:

„Es kommt eine größere Ernsthaftigkeit rein. Ja und dadurch natürlich auch, durch die Ernsthaftigkeit, erhöhte Chance auf Lösungsorientierung.“ (MA_BJ6_2: 126)

Bei diesem Aspekt geht es einerseits darum, dass beide Konfliktpartner ihre Aufmerksamkeit auf das Erreichen einer Lösung richten (u.a. BJ6_2; B16_Wi_36; B4_AK_24; BJ11_2). Weiterhin werden hierbei auch leichter alternative Lösungswege von den Konfliktpartnern gefunden, die durch das Fokussieren auf die Bedürfnisse der Beteiligten entstehen können, indem diese sich geeignete Strategien überlegen, um die Bedürfnisse zu erfüllen (u.a. B15_Wi_35; BJ13_2; BJ19_B7_AK_27).

Neben den dargestellten Aspekten wird auch von einer aufmerksameren Haltung berichtet (BJ7_2) sowie von einer Trennung der Strategie- und Bedürfnisebene (BJ19). Zudem wird auch entäußert, dass ein Sich-Zeitnehmen für die Identifikation des eigenen Bedürfnisses und einem Erkennen der Differenz zu den Bedürfnissen des Konfliktpartners erfolgt (B18_AK_38).

Im Folgenden werden die Herausforderungen beim Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses dargestellt (Tabelle 8).

| Herausforderungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht | | | |
|--|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Identifikation des Bedürfnisses | 20 | 16 | 39 % |
| Zeit- und Übungsintensität | 11 | 10 | 24,4 % |
| Zielgruppenspezifische Formulierung des Bedürfnisses | 9 | 6 | 14,6 % |
| Bedürfnisfeindliche Schulstruktur | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Eingeschränkter Bedürfniswortschatz; erlebte Abhängigkeit vom Wohlwollen der Schüler bei Bedürfnisartikulation | | | |

Tabelle 8: Herausforderungen des Schrittes des Bedürfnisses im Unterricht

Als meistgenannte Herausforderung bei der Umsetzung des Schrittes Bedürfnis in Klassenkonflikten wird von den Befragten die Schwierigkeit angeführt, das *Bedürfnis zu identifizieren*:

„[...] Bei den Bedürfnissen wird es dann natürlich schwer, wenn man sich des Bedürfnisses selbst nicht bewusst ist, was man haben möchte. Dann wird es natürlich sehr vage und sehr unkonkret etwas zu tun, um das zu erfüllen, wenn man sich dessen nicht bewusst ist.“ (B1_AK_21: 152)

Die Unbewusstheit des eigenen Bedürfnisses kann dabei beim Lehrer selbst auftreten (u.a. MA_BJ10_2; B1_AK_21; B3_Wi_21; B16_Wi_36) oder sich auf die Identifikation des richtigen Bedürfnisses beim Schüler beziehen (u.a. B12_AK_32; B19_AK_39). Im Fall der Schwierigkeit, das eigene Bedürfnis nicht identifizieren zu können, wird empfohlen, eine Person des Vertrauens hinzuzuziehen (B1_AK_21: 152). In diesem Zusammenhang wird auch von der Schwierigkeit für Kinder, das Bedürfnis zu benennen, berichtet (B9_AK_29). Weiterhin stellt es eine Herausforderung für Lehrkräfte dar, an einer Identifizierung weiterzuarbeiten, wenn das Bedürfnis des Schülers beim ersten Mal nicht identifiziert wurde (B4_AK_24; B19_AK_39, B4_AK_24). Hierbei entsteht oftmals das Gefühl, dass gleich der erste Versuch der Identifikation richtig sein muss, sonst wird die Identifizierung als Ratespiel empfunden (B17_AK_37). Die Lehrkräfte berichten auch davon, dass sich die echten Bedürfnisse hinter vermeintlichen Bedürfnissen verbergen können. Hierzu wird angegeben, dass es herausfordernd ist, das echte Bedürfnis zu erkennen (u.a. B3_Wi_23). Zudem fällt es den Lehrkräften manchmal schwer, das Bedürfnis der Schüler bei Störverhalten zu erkennen (BJ_11_2). Im Zusammenhang mit der Identifikation der Bedürfnisse wird genannt, dass hier Training einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit hat, diese zu identifizieren (B20_AK_40).

Ein weiterer herausfordernder Aspekt, der an den vorangehenden Punkt anknüpft, ist die *Zeit- und Übungsintensität* dieses Schrittes:

„[...] immer noch schwer, was ist ein Bedürfnis und (ähm) herauszubekommen (kriegen): Welches Bedürfnis hat jetzt das mir gegenüber, der Andere? (Ähm) Da muss man halt verschiedene Sachen abfragen, was man meint und da ist immer die Relation mit der Zeit. (Ähm) da muss ich sagen, bin ich jetzt noch nicht so geschickt, dass ich mit einer Frage auch direkt das Bedürfnis der Person herausbekomme (kriege). Ich muss also mehrere Fragen stellen und (äh) ich will nicht immer meinen Unterricht unterbrechen, um nach dem Bedürfnis des Einzelnen zu fragen. Das ist immer so der Konflikt, in dem ich da stecke.“ (Interview_B7_AK_27: 110)

Hier wird zum einen deutlich, dass eine Identifikation des Bedürfnisses zeitintensiv sein kann (u.a. BJ13_2; B7_AK_27), was in Unterrichtssituationen oftmals ein Problem darstellt, da gerade die Ressource Zeit oftmals knapp ist und diese benötigt wird, um den Schülern Lerninhalte zu vermitteln. Weiterhin wird auch angesprochen, dass es sehr übungsintensiv ist, den WSK-Schritt des Bedürfnisses zu beherrschen (u.a. BJ12_2; BJ16_2; B3_Wi_23).

Eine *zielgruppenspezifische Formulierung der Bedürfnisse* fällt den Befragten oftmals ebenfalls schwer:

„Also wichtig ist, dass man da schon einfach in verständlichen Verben (ähm) redet, damit die Schüler das auch gut annehmen können. Wenn Sie

dann zum Beispiel sagen ‚das ärgert mich, weil es mir wichtig ist, dass wir hier gut zusammenarbeiten‘, oder, weil mir dieser Stoff einfach wichtig ist, weil mir das Thema wichtig ist‘, ja? Sowas können Sie dann schon sagen. Ich glaube, dass Sie bei der Formulierung des Bedürfnisses (äh) im Unterricht auch nicht so allgemeine Begriffe, die man sonst in der WSK lernt, wie (ähm) ja, weil mir Akzeptanz wichtig ist‘ [verwenden]. Also solche allgemeinen Begriffe können Sie nicht sagen, Sie müssen das ein wenig anders versprachlichen. Das gelingt mir dann schon gut, wenn ich dann sage: ‚Leute, das Thema ist mir so wichtig, ich möchte jetzt Ruhe haben.‘ (MA_BJ1_2: 126)

Hierbei ist es wichtig, dass Bedürfnisse verständlich formuliert werden (u.a. BJ1_2; BJ12_2). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass insbesondere jüngere Schüler (u.a. BJ_2_2) einfache Worte benötigen, um die Bedürfnisse benennen zu können und zu verstehen. Dieser Zusammenhang scheint auch auf Flüchtlingsklassen übertragbar.

Zudem wird auch eine *bedürfnisfeindliche Schulstruktur* von den Interviewpartnern genannt:

„Weil ganz oft werden sie nicht erfüllt. Das lässt der schulische Rahmen nicht zu.“ (MA_BJ18_2: 94)

Hierzu berichten die Lehrkräfte, dass einer Bedürfniserfüllung beispielsweise die Einhaltung der Schulordnung entgegensteht und somit der schulische Rahmen die Bedürfniserfüllung nicht zulässt (u.a. BJ18_2; B2_AK_22). Weitere genannte Aspekte, welche die Anwendung der Bedürfnisebene erschweren, sind eine gefühlte Abhängigkeit vom Wohlergehen der Schüler, wenn die Ebene angesprochen wird (BJ9_2). Auch das eingeschränkte Bedürfnisvokabular der Schüler (B11_AK_31) stellt eine Herausforderung dar. Zudem kann auch das empfundene Bedürfnisungleichgewicht zwischen Lehrer und Schüler herausfordernd wirken (BJ15_2) und auch die Unterscheidung zwischen Bedürfnis und Strategie schwerfallen (BJ16_2).

4.2.4.2 Diskussion der Ergebnisse zum Schritt des Bedürfnisses

Der Schritt des Bedürfnisses stellt das Herzstück der WSK dar, da Bedürfnisse hinter jedem Konflikt und menschlichem Handeln liegen (vgl. Abschnitt 3.2.5.1). Insofern stellt das Unterlassen eines Ansprechens der Bedürfnisse oftmals das Haupthindernis für eine nachhaltige Konfliktlösung dar. Für den Fall, dass die Bedürfnisse zum Gegenstand der Kommunikation gemacht werden, lassen sich verschiedene Wirkungen aus den Interviews herausarbeiten.

Schaffen von Verbindung/Verständnis/Bereitschaft zuzuhören

Oftmals sind sich die Konfliktpartner ihrer eigenen Bedürfnisse, welche in der jeweiligen Situation Bedeutung haben, selbst nicht bewusst, was auch bei den Herausforderungen

von den Befragten als wichtigster Punkt angegeben wird. Das Identifizieren und Kommunizieren eben dieser Bedürfnisse, die entsprechend verschiedener Autoren des „*basic needs*“-Ansatzes für alle Individuen gleich sind (vgl. Abschnitt 3.2.5.2, 3.2.5.3), soll ermöglichen, dass die Beteiligten den Kernpunkt eines Konfliktes begreifen. Von den Befragten wird berichtet, dass dies eine verbindende Wirkung hat, Verständnis schafft und auch die Bereitschaft zuzuhören steigert. Hierdurch scheint eine Verteidigungs- bzw. Angriffshaltung in der Konfliktsituation aufgegeben werden zu können. Das Schaffen einer echten Verbindung ist eine der grundlegenden Forderungen von Marshall Rosenberg (vgl. Abschnitt 3.1.1). In der Pädagogik finden wir eine solche Verbindung grundlegend in einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung (vgl. Abschnitt 3.2.5.4). In den Interviews wird angegeben, dass der Konfliktpartner sich durch ein Benennen eines Bedürfnisses in seiner Position verstanden fühlt. Das bedeutet, dass der Konfliktpartner bei der Kommunikation eine größere Sicherheit erlangt, dass seine Sichtweise vom Konfliktpartner erkannt wird und er ihn als Mensch sieht. Im integrierten Modell finden wir dies u.a. auch in der Grundhaltung im Rahmen der Humanistischen Psychologie (vgl. Abschnitt 3.3.1.2) sowie der konstruierten Wahrnehmung (vgl. Abschnitt 3.3.3). Weiterhin wird das Abstimmen der Bedürfnisse beider Seiten in den Perspektiven der Akteure berücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.3.1.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Es wird die *These* aufgestellt: *Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses kann eine Verbindung/Verständnis/Bereitschaft zuzuhören entstehen.*

Deeskalation des Konfliktes

Als zweite Wirkung werden eine Deeskalation und Entspannung des Konfliktes angeführt. Es wird davon ausgegangen, dass diese dadurch entsteht, dass durch die Fokussierung auf den Kern des Konfliktes eine Konzentration erfolgt, da hierdurch auch eine Lösung näher rückt. Den Aspekt der Deeskalation findet man im integrativen Modell wieder (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Nach Rosenberg sind unerfüllte Bedürfnisse der Grund für Konflikte (vgl. Abschnitt 3.1.3.3). Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass durch den handlungsbestimmenden Charakter der Bedürfnisse bei einem Ansprechen von diesen der Hauptpunkt eines Konfliktes besprochen wird und die Konfliktpartner wahrnehmen, dass es um den Kern des Konfliktes geht, sodass dieser deeskalieren und entspannen kann. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Beim Ansprechen der Bedürfnisse können sich Konflikte entspannen und deeskalieren.*

Klärung der Konfliktgründe/Selbstklärung

Wie bereits beschrieben sind den Konfliktpartnern die eigenen Bedürfnisse oftmals unklar. Diese Unklarheit über die eigenen Bedürfnisse entsteht auch daraus, dass Bedürfnisse aus dem Unterbewusstsein stammen (vgl. Abschnitt 3.2.5.1) und so oftmals nicht direkt kognitiv zugänglich sind. Zudem richten die Konfliktpartner ihre Aufmerksamkeit oftmals auf Strategien bzw. Satisfaktoren, welche dem Individuum als psychische oder physische Repräsentation bewusst werden (vgl. Abschnitt 3.2.5.1), wobei eine Bedürfnisbefriedigung nach Auffassung von Rosenberg nicht an eine konkrete Handlung oder einen Satisfaktor gekoppelt ist (vgl. Abschnitt 3.1.3.3). Bedürfnisse können sich nach der Theorie von Max-Neef verändern und es liegen eine Gleichzeitigkeit, Komplementarität und Trade-offs vor (vgl. Abschnitt 3.2.5.2). Deshalb kann eine Unterstützung bei der Bedürfnisfindung eine große Hilfe für Schüler darstellen. Durch das Aufzeigen oder durch ein gemeinsames Erarbeiten von Satisfaktoren können so ggfs. vorher nicht bekannte Konfliktlösungen ermöglicht werden. Dies entspricht auch der Theorie von Max-Neef, der darin unterschiedliche Satisfaktoren mit unterschiedlichen Wirkungen berücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.2.5.2). Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses können die Klärung der Konfliktgründe sowie eine Selbstklärung unterstützt werden.*

Lösungsorientierung

Dadurch, dass die Konfliktpartner ihre Aufmerksamkeit im Konflikt auf das Wesentliche – die Bedürfnisse – lenken, ist es leichter, eine Lösung zu finden. Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass nach einer Fokussierung auf die Bedürfnisse der Weg, wie diese realisierbar sind, einfacher erkannt wird und leichter Alternativen bzw. Satisfaktoren gefunden werden. Hier kommt wiederum der Aspekt zum Tragen, dass Bedürfnisse verschiedene Satisfaktoren haben (vgl. Abschnitt 3.2.5.1, 3.1.3.3, 3.2.5.2), die jetzt von den Beteiligten klar abgewogen werden können. Dieser Aspekt findet sich auch im integrativen Modell (vgl. Abschnitt 3.3.3.3). Demgemäß wird die *These* aufgestellt: *Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK kann eine Lösungsorientierung von den Konfliktpartnern verstärkt verfolgt werden.*

Im Folgenden werden nun die von den Befragten geäußerten Herausforderungen diskutiert.

Identifikation des Bedürfnisses

Die Schwierigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, wird von den Probanden als größte Herausforderung genannt. In Trainings und Befragungen ist auffällig, wie gering

der Bedürfniswortschatz und die Sensibilität für die eigenen und fremden Bedürfnisse ist. Für die Lehrkraft eröffnet sich dabei einerseits die Aufgabe, die eigenen Bedürfnisse zu identifizieren und andererseits, die Schüler dabei zu unterstützen, ihre Bedürfnislage zu erkennen. In den Interviews wird berichtet, dass dies bei störendem Verhalten besonders schwierig sein kann. Je nach Eskalationsstufe des Konfliktes kann dies vor der Klasse, im Vier-Augen-Gespräch oder unter Zuhilfenahme professioneller und erfahrener Hilfe erfolgen. Die Handlungsoption, ggfs. eine dritte Person hinzuzuziehen, ist bei Konflikten mit höherer Eskalationsstufe geeignet. Die Unterstützung bei Zentralkonflikten durch einen Vertrauenslehrer, Schulsozialarbeiter oder Psychologen kann sehr hilfreich sein, falls diese Option vorliegt. Bei einem Extremkonflikt¹⁵⁰ ist ein solches Vorgehen sogar unbedingt nötig. Weiterhin ist die Fähigkeit der Identifikation der eigenen und fremden Bedürfnisse von der Empathiefähigkeit der Lehrkraft (Selbstepathie und Fremdempathie) abhängig. Es ist es möglich, die Empathiefähigkeit zu trainieren, da diese für Lehrer und Schüler erlernbar ist (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Die Identifikation der Bedürfnisse kann dabei auf der Seite beider Akteure eines Konfliktes herausfordernd sein. Insbesondere ein Weitererfragen des Bedürfnisses beim Konfliktpartner, nachdem bereits ein Bedürfnis im Konflikt falsch benannt wurde, scheint schwer zu fallen. Hier spielt der Aspekt der Routine bzw. die Notwendigkeit, den Prozess erneut durchzugehen, eine relevante Rolle (vgl. Abschnitt 3.3). An dieser Stelle wird die *These* aufgestellt: *Die Identifikation der Bedürfnisse kann im Konflikt eine Herausforderung beim Anwenden der WSK darstellen.*

Zeit- und Übungsintensität

Das gerade angeführte Identifizieren von Bedürfnissen kostet Zeit, da mehrfaches Nachfragen nötig sein kann. Dieser Aspekt findet sich im integrierten Modell im Prozesscharakter der vier Schritte wieder (vgl. Abschnitt 3.3). Auch die Erweiterung des eigenen Bedürfniswortschatzes stellt eine Herausforderung dar, welche Zeit beansprucht. Bei der Unterstützung der Schüler, ihre Bedürfnisse zu identifizieren, sind ggfs. ebenfalls mehrere Anläufe notwendig, was wiederum zeitintensiv sein kann. Zudem ist nicht in jedem Konflikt die zeitliche Ressource vorhanden, diesen in der Tiefe zu behandeln, da wiederum Lernziele für die Klasse bedeutend sind, sodass auf Limitationen beim Kommunikationsrahmen gestoßen wird (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Hier wird die *These* aufgestellt: *Die*

¹⁵⁰ Die Einteilung in Schein-, Rand- und Zentralkonflikte findet sich bei Becker, der diese auf Basis einer Handlungsmatrix und insbesondere der emotionalen Betroffenheit und Beeinträchtigung der Lehrkräfte vornimmt (1995, S. 41). An dieser Stelle wird die Begrifflichkeit genutzt, da diese für eine Konfliktklassifizierung hier geeignet erscheint. Eine differenziertere Einteilung nach Eskalationsstufen unternimmt Glasl (vgl. Abbildung 16).

Anwendung des Schrittes des Bedürfnisses kann aufgrund von Zeit- und Übungsintensität eine Herausforderung darstellen.

Zielgruppenspezifische Formulierung des Bedürfnisses

Insbesondere bei jüngeren Schülern oder Schülern mit einem Migrationshintergrund ist eine zielgruppenspezifische Sprache notwendig, sodass diese die Bedürfnisse auf der verbalen Ebene verstehen können. So ist beispielsweise das Bedürfnis „Respekt“ von der Bedeutung des Begriffes her bestimmten Rezipienten nicht zugänglich. In solchen Fällen ist es hilfreich, die Bedürfnisse mit einfachen Worten zu umschreiben.¹⁵¹ Hier handelt es sich somit um Gegebenheiten des Kommunikationsrahmens (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Beim Formulieren von Bedürfnissen kann eine zielgruppenspezifische Formulierung eine Herausforderung darstellen.*

Bedürfnisfeindliche Schulstruktur

Die befragten Lehrkräfte berichten davon, dass einer Bedürfniserfüllung oftmals rechtliche Regelungen und Schulordnungen entgegenstehen (vgl. Abschnitt 3.3.2.1). Beispielsweise schafft das Verbot von Mobiltelefonen zahlreiche Konflikte, da hiermit verschiedene Bedürfnisse der Schüler (z.B. soziale Eingebundenheit, Autonomie) den Bedürfnissen der Lehrer (z.B. Kompetenzerleben durch störungsfreien Unterricht, an welchem die Schüler aufmerksam teilnehmen) entgegenstehen. Weiterhin schaffen Rahmenbedingungen wie Aufsichtspflichten und deren rigide Interpretation Strukturen, welche oftmals auch einen modernen, autonomiefördernden Unterricht behindern. Dies mündet für Lehrer und Schüler in Konflikten. Auch strikte Interpretationen der Anwesenheitszeiten, beispielsweise am Ende einer letzten Unterrichtsstunde, wenn Schüler auf das Klingeln zum Verlassen des Klassenzimmers warten, sorgen immer wieder für Konflikte. Hier stehen sich verschiedene Bedürfnisse entgegen, sodass im genannten Beispiel das Bedürfnis nach Sicherheit dem Bedürfnis nach Autonomie entgegensteht. Im vorliegenden Fall wird den Schülern ein Verlassen des Raumes ggfs. mit einem Hinweis auf Versicherungs- und Aufsichtsfragen nicht erlaubt. Hier steht die oftmals gelebte Praxis im klaren Widerspruch zu der von Rosenberg geforderten Verwendung von Sprache bzw. zu dessen Verantwortungsverständnis (vgl. Abschnitt 3.1.1). Solche Beispiele sind der Ursprung zahl-

¹⁵¹ Im Anhang (Abbildung 12) findet sich eine Liste von Bedürfnisworten, welche für jüngere Schüler oder Schüler mit Sprachschwierigkeiten geeignet ist.

reicher Konflikte, da hier die Bedürfnisse der Schüler nicht berücksichtigt werden. Während Rosenberg solche starren Strukturen nicht anerkennt und deren Sinnhaftigkeit beispielsweise beim Übertragen von Verantwortung von Handeln auf institutionelle Rahmenbedingungen kritisiert, sind diese gleichzeitig im Schulsystem oftmals verankert, um Rechtssicherheit und einen geeigneten Ordnungsrahmen zu bieten. Eine allgemeingültige Lösung scheint hier nicht denkbar und es gilt für Lehrkräfte, besonderes pädagogisches Fingerspitzengefühl zu zeigen. Gleichzeitig scheint ein Öffnungsprozess für die flexible Handhabung solcher Rahmenbedingungen einem schülerzentrierten Unterricht entgegenzukommen. Weitere schulische Rahmenbedingungen sind mit der Allokations-, Qualifizierungs- und Selektionsfunktion der Schule verbunden (Büchter und Meyer 2010, S. 324; Keller 2014, S. 33), die im Unterricht zu Konflikten über Noten und Leistungsprüfungen führen. Sowohl Deci und Ryan (1993, S. 235) als auch Rosenberg kritisieren das Verteilen von Noten als ein bedürfnisverachtendes Vorgehen. Rosenberg schlägt stattdessen das Erstellen von Entwicklungsportfolios vor, was den Bedürfnissen der Schüler mehr diene. Insgesamt kann aus lernpsychologischer Sicht festgehalten werden, dass Unterricht so gestaltet werden sollte, dass möglichst intrinsische Motivation bei den Schülern erzeugt wird. Insofern sollten möglichst selbstgewählte Handlungen im Unterricht ermöglicht werden, die sich an Neugier, Exploration, Spontanität und Interesse ausrichten sowie die in der SDT besonders wichtigen psychologischen Bedürfnisse der sozialen Eingebundenheit, des Kompetenzerlebens und der Autonomie berücksichtigen (vgl. Abschnitt 3.2.5.3). Gerade die ausreichende Berücksichtigung dieser Bedürfnisse kommt im traditionellen Schulsystem gegenwärtig oft noch zu kurz. Weiterhin sollten die Regeln, welche für die beteiligten Personen gelten, Sinnhaftigkeit beinhalten, sodass diese in Form einer integrierten Motivation beachtet werden, also Schüler sich mit den jeweiligen Zielen, Normen und Handlungsstrategien identifizieren können (vgl. Abschnitt 3.2.5.3). Ein reines Aufzwingen von Regeln in Form einer externen Regulation greift hier für eine dauerhafte Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligten zu kurz und führt zu offenem und verdecktem Widerstand und in der Folge davon zu Konflikten. An dieser Stelle wird die *These* formuliert: *Schulische Rahmenbedingungen können ggfs. der Bedürfniserfüllung, insbesondere von Schülern, entgegenstehen.*

4.2.5 Der WSK-Schritt der Bitte

In diesem Abschnitt wird der Schritt der Bitte untersucht. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage diskutiert: *Welche Wirkungen und Herausforderungen bietet der Einsatz des Elementes Formulierung von Bitten des Modells der WSK?*

Zunächst zeigt Tabelle 9 einen Überblick über die erarbeiteten Ergebnisse der Interviews.

4.2.5.1 Empirische Ergebnisse zum Schritt der Bitte

| Wirkungen des Schrittes der Bitte im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Klärung/Transparenz in Konflikten | 21 | 15 | 36,6 % |
| Schaffen von Wahlmöglichkeiten/kreativen Strategien | 14 | 12 | 29,2 % |
| Entspannteres Unterrichtsklima/bessere Schüler-Lehrer-Beziehung | 11 | 10 | 24,4 % |
| Mitarbeit der Schüler | 8 | 7 | 17,1 % |
| Gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes | 6 | 6 | 12,2 % |
| Effektivität von Bitten größer als von Aufforderungen | 8 | 5 | 12,2 % |
| Frei von Erwartungshaltung/freie Entscheidung | 7 | 4 | 9,8 % |
| Achtung/Wertschätzung der Schüler | 6 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Erziehen der Schüler zu eigenverantwortlichem, selbstbewusstem Handeln; eigene Angebote der Schüler; schnelleres Lösen von Konflikten | | | |

Tabelle 9: Wirkungen des Schrittes der Bitte im Unterricht
 Quelle: Überarbeitete Auswertung von (Dormann 2017, S. 43)

Hierzu wird von einer *Klärung und Transparenz* beim Anwenden des Schrittes berichtet:

„Diese Klarheit eigentlich: Was will ich und was ist mir jetzt wichtig? Also was will ich von meinem Gegenüber und dann auch so das Konkrete.“
 (BJ8_2: 149)

Durch den Einsatz einer Bitte im Sinne der WSK muss der Konflikt gezielt angeschaut werden und beim Stellen einer Bitte wird verständlich, was der Bittende von seinem Kommunikationspartner will. Insofern hat eine Bitte einen handlungsleitenden Charakter (BJ3_2; Bj7_2), das heißt, sie zielt auf eine konkrete Handlung beim Gesprächspartner

ab und schafft Klärung (u.a. BJ8_2; B9_Ak; BJ5_2; B19_AK). Hierunter wird verstanden, dass die echten Bedürfnisse und Gefühle Berücksichtigung finden (B6_2), konkrete Formulierungen erfolgen und auch eine Reflektion bei der Beantwortung der Bitte erfolgt (B19_AK). Es kann durch Bitten auch eine Transparenz im Konflikt geschaffen werden. Diese Transparenz passiert durch die Ordnung des eigenen Denkens und die Klärung, was man vom jeweiligen Konfliktpartner will (BJ8_2; BJ17_2), sowie durch die Rückmeldung auf die Bitte (B5_AK).

Weiterhin wird davon berichtet, dass das Nutzen von Bitten *Wahlmöglichkeiten und kreative Strategien ermöglicht*:

„Aber so grundsätzlich sind Bitten effektiv, weil sie die Wahlmöglichkeit lassen, er kann ja immer noch Nein sagen.“ (B18_Ak)

Die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten und Alternativen durch das Nutzen von Bitten wird wiederholt genannt (u.a. BJ10_2; BJ13_2; B18_AK; BJ20_2; B17_AK). Zunächst lässt eine Bitte dem Gesprächspartner die Möglichkeit zu überprüfen, ob er die Bitte erfüllen will, und falls nicht, gibt es die Chance, dies zu artikulieren (BJ20_2). Weiterhin können Bitten den Raum für weitere Möglichkeiten schaffen, wie ein Bedürfnis in einem Konflikt befriedigt werden kann (B17_AK). In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass es wertvoll ist, dem Gefragten eine Handlungsoption – die im Artikulieren eines Neins liegen kann – zu lassen (BJ12_2). Insofern schaffen Bitten den Raum und die Zeit für eine Wahl (B4_AK). Ein weiterer Punkt ist, dass das Stellen von Bitten ein *entspannteres Unterrichtsklima* und eine *bessere Schüler-Lehrer-Beziehung* ermöglicht:

„Ich glaube, was effektiv ist, ist gar, dass sie merken, dass ich das mache, um vielleicht ein bisschen Vertrauen zu fassen, also ermuntert werden, das auch zu machen.“ (B21_AK)

Hierbei wird in den Interviews angemerkt, dass es zu Entspannung im Konflikt kommt (u.a. MABJ13_2; B11_AK), was die Möglichkeit für ein Nein erwirkt (MA_BJ13_2). Weiterhin stärkt der Einsatz von Bitten das Verständnis (B17_AK; B21_AK), wobei hierzu die Rolle der Beziehungsbitte betont wird, welche zunächst vor der Lösung steht (B17_AK). Es wird auch berichtet, dass eine Verbindung und ein Kontakt entsteht (u.a. B9_AK; B16_2; B7_AK), welcher auch dadurch zustande kommt, dass man im Gespräch bleibt (B10_2). Zudem wird von Vertrauen (B21_AK) und einem authentischen Umgang berichtet (BJ14_2). Aus Sicht des Autors können die einzelnen Aspekte als eine Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung im Konflikt beschrieben werden.

Einen weiteren Aspekt stellt die *Mitarbeit der Schüler* in und nach dem Konflikt dar:

„Ich nenne es jetzt einmal ‚da zu bleiben‘. Das heißt, eine innere Bereitschaft zu haben, wieder am Unterricht teilzunehmen. Wenn ich [...] Forderungen stelle, machen die Schüler zwar was ich will, aber sie machen nicht mehr mit und das ändert sich.“ (B13_AK)

Zum einen erfolgt eine Mitarbeit der Schüler beim Umsetzen der Bitte (u.a. BJ15_Wi; BJ16_2; B20_AK; BJ7_2) und zum anderen wird von einer größeren Bereitschaft berichtet, sich nach dem Konflikt weiter am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen (B13_AK; BJ16_2).

Auch das *gemeinsame Bearbeiten und Lösen eines Konfliktes* stellt einen berichteten Effekt von Bitten dar:

„Das gemeinsame *Arbeiten* an dem Problem – in Anführungszeichen – also dieses Problem, das entstanden ist, dass man es gemeinsam angeht.“ (Interview_B16_Wi: 158)

Hierbei werden beide Seiten im Konflikt gehört (B19_AK) und es erfolgt eine Konversation auf Augenhöhe (B1_AK). Somit besteht eine Chance auf eine einvernehmliche Lösung (B4_Ak) und in einem solchen Fall gehen beide Konfliktpartner mit einem guten Gefühl aus dem Konflikt heraus (BJ5_2).

Es wird auch geäußert, dass die *Effektivität von Bitten größer als die von Forderungen* ist:

„[...] bin ich überzeugt davon, dass eine Bitte wirkungsvoller ist als eine Aufforderung oder gar ein Befehl.“ (B1_AK_21: 165)

Lehrkräfte berichten, dass Bitten mehr Erfolg als Aufforderungen haben, wenn es gelingt zu kommunizieren, dass es eine Bitte ist (B13_AK). *Die Freiheit, entscheiden zu können*, kann dabei motivierend wirken (B1_AK) und Schüler kommen einer Bitte lieber nach als einem Befehl (B2_AK), was die Bitte wirkungsvoller als eine Forderung macht (B1_AK; BJ1_2). Darüber hinaus wird auch angeführt, dass das Verwenden von Bitten im Sinne der WSK *frei von einer Erwartungshaltung* ist:

„Also dieses Erkennen, dass es mir eigentlich darum geht jemanden freiwillig einzuladen, jemanden um Bereitschaft zu bitten; dass es eine echte Frage ist und nicht schon eine vorgegebene Option und etwas anderes geht eigentlich gar nicht [...]“. (MA_BJ16_2: 113)

Hierbei wird betont, dass der Schüler frei entscheiden kann (u.a. B1_AK; BJ16_2), was gleichzeitig Raum für Diskussion lässt, falls der Schüler nicht bereit ist, der Handlung zu folgen (B13_AK), was für die Lehrkraft auch furchterregend und für die Schüler ungewohnt sein kann (MA_BJ16_2). Gleichzeitig wird auch berichtet, dass diese Freiheit Verantwortungsbewusstsein schaffen kann (B1_AK) und die Schüler selbst in die Pflicht nimmt, Angebote zu machen (MA_BJ16_2).

Weiterhin erfolgt nach Aussage der Interviewten durch die Nutzung einer Bitte eine *Achtung und Wertschätzung* der Schüler:

„Und das hat ganz viel Achtung bei den Schülern auch gebracht. Zum Beispiel, dass das so rüberkam: ‚Aja ich mache das ja doch, die hat mich ja gebeten das zu machen.‘“ (MA_BJ4_2)

In diesem Zusammenhang wird davon berichtet, dass eine gegenseitige Achtung oder Wertschätzung erfolgt (u.a. MA_BJ4_2; B2_AK; B1_AK; B5_2) und die Schüler fühlen sich durch den Einsatz der Bitte ernst genommen (B1_AK).

Weitere Aspekte, welche angesprochen werden, sind, dass *Schüler selbst Verantwortung für ihr Handeln übernehmen* (B9_AK) und dass der *Konflikt schneller gelöst wird*. Eine schnellere Lösung geschieht ggfs. durch die durch eine Bitte ermöglichte größere Präsenz, mit welcher Schüler am Konflikt teilnehmen (B19_AK).

Nachfolgend werden die berichteten Herausforderungen zum Einsatz von Bitten im Unterricht vorgestellt. Tabelle 10 stellt diese in einem Überblick dar.

| Herausforderungen des Schrittes der Bitte im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Hierarchisches System/Systemvoraussetzungen | 20 | 15 | 36,6 % |
| In Forderung verfallen | 14 | 11 | 26,8 % |
| Richtiges Formulieren einer Bitte im Sinne der WSK | 11 | 11 | 26,8 % |
| Zeitdruck | 9 | 9 | 22 % |
| Grenzüberschreitende und schwierige Situationen | 9 | 7 | 17,1 % |
| Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang | 7 | 5 | 12,2 % |
| Beziehungsbitte bei Schülern | 4 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Abhängigkeit von der Beziehung zum Kommunikationspartner; Abhängigkeit von der Kenntnis der eigenen Bedürfnisse; Schwierigkeiten bei mehreren Personen; Regelkodex ersetzt Bitte; Zustimmung, aber fehlende Umsetzung durch Schüler | | | |

Tabelle 10: Herausforderungen des Schrittes der Bitte im Unterricht

Quelle: Überarbeitete Auswertung von (Dormann 2017, S. 45)

Als meistgenannte Herausforderung beim Einsatz des Schrittes der Bitte werden das *hierarchische System/die Systemvoraussetzungen* der Institution Schule genannt:

„Wenn ich mit einem Schüler einen Konflikt hatte, dann habe ich meine Bitte ausgedrückt und habe versucht, natürlich, das muss man immer klar haben, das ist ja ein sogenanntes Gewaltsystem, das heißt, ich kann nicht sagen, die Kinder wollen gerne draußen herumspielen mit ‚ich habe jetzt Lust auf Bewegung‘ – da kann ich nicht sagen: ‚dann geh doch mal raus‘. Das hat ja seine Grenzen.“ (MA_BJ2_2: 131 - 131)

Wenngleich das angeführte Ankerbeispiel mit der Bezeichnung „Gewaltssystem“ sicherlich einen wertenden, negativen Begriff nutzt, so wird hier doch wiederholt der hierarchische Kontext angeführt, der das Stellen von Bitten erschwert, indem die Schüler und Lehrer in Hierarchien und Systemvoraussetzungen eingebunden sind, in welchen der Lehrer oder Schulleiter als Höhergestellter Anweisungen gibt, welche befolgt werden müssen (MA_BJ15_2; B18_AK). Es wird weiter berichtet, dass bei anhaltenden Diskussionen eine Entscheidung durch den in der Hierarchie Höhergestellten getroffen wird (B18_AK). In diesem Zusammenhang wird auch davon gesprochen, dass Forderungen systemimmanent sind (u.a. BJ20_2; B2_ak; BJ9_2; BJ17_2) und dass Lehrkräfte zudem darin trainiert sind, Forderungen zu stellen (B8_AK). Weiter wird auch angegeben, dass in gewissen Situationen eine Offenheit für ein Nein nicht gegeben ist (B4_AK) und Forderungen auch notwendig sind, um ein Vorankommen in Situationen – beispielsweise bei einer Schulaufgabe (B16-Wi) oder beim Einhalten der Hausordnung (B4_AK) – zu erwirken. Hierzu wird auch behauptet, dass manche Aspekte nicht in Frage gestellt werden dürfen (B20_2). Weiterhin wird auch berichtet, dass der Lehrer eine hierarchisch höhere Position innehat, deren Rolle er auch spielt („*Wir sind der König, wir entscheiden, was gemacht wird*“) (B2_AK); B21_AK). Von mehreren Personen wird die Schule als eine Art „wölfisches System“ angesehen:

„Und dann ist für mich auch noch ganz wichtig, dass sich Schule an sich weiterentwickelt und Schule ist ja eine wölfische Institution per excellence und ich bin total gerne [...] Lehrer, Sonderpädagoge, Pädagoge, aber ich stehe überhaupt nicht hinter dieser wölfischen Seite dieser Schule.“ (B20_AK)

Eine weitere Herausforderung ist das *Verfallen in Forderungen*:

„Und in dem Augenblick, wo ich ihnen das sage und in mir habe „sie soll genau das und das so machen“, merke ich, dass ich eigentlich keine Bitte habe, sondern eine Forderung. Das ist ja so die Trennlinie.“ (MA_BJ12_2: 124)

Hier wird wiederholt von der Schwierigkeit berichtet, dass Bitten gestellt werden, die beispielsweise kein Nein zulassen oder sich bei Nichtbeachtung als Forderungen darstellen – „eine Forderungsbitte“ (u.a. BJ5_2; B11_AK; B13_AK; B10_2).

Weiter wird auch berichtet, dass der Unterschied zwischen einer Forderung und einer Bitte im Unterricht die dahinterliegende Haltung der Lehrkraft ist, was beim Üben der Bitte manchmal in der WSK-Ausbildung u.U. zu wenig berücksichtigt wird (B18_2). Aufgrund der Ungeduld, mit dem Unterricht weitermachen zu wollen, kann die Lehrkraft nicht die für eine Bitte notwendige Haltung einnehmen, um wirklich auf die Schüler zu hören (B11_AK). Hier wird auch angemerkt, dass beim Stellen einer Bitte im Sinne der WSK zunächst keine Druckmittel zum Erreichen der gewollten Handlung eingesetzt werden dürfen (BJ14_2).

Das *technisch richtige Formulieren von Bitten im Sinne der WSK* wird ebenfalls von den Befragten genannt:

„Schwer ist es immer konkret die Bitte zu stellen, weil dann einem immer einfällt jetzt hast du das vergessen, jenes vergessen. Also das ist manchmal schon noch, ist einfach, GFK ist eine Übungssache.“ (Interview_B16_Wi: 152 - 152)

Hierbei werden die Aspekte genannt, dass der Schritt der Bitte bei Konflikten im Klassenzimmer weggelassen oder vergessen wird (B9_AK; B17_AK; B10_JS). Auch das Auffinden einer geeigneten Strategie für die Bitte (MA_BJ7_2) oder einer positiven Formulierung oder ein konkretes Formulieren stellt für Lehrkräfte eine Herausforderung dar (B16_Wi; B12_AK). Weiterhin wird angeführt, dass das Üben der Bitte manchmal in der WSK-Ausbildung u.U. zu wenig Beachtung findet (B18_2).

Als nächster Punkt wird der *Zeitdruck* angeführt, der beim Stellen von Bitten eine Herausforderung darstellt:

„Aber manchmal ist es einfach, wo ich sage: ‚Nein es geht nicht. Es muss jetzt das und das gemacht werden‘, also das ist manchmal auch so dieses, einfach der Zeitdruck.“ (B16_Wi_36)

Es wird angegeben, dass im Unterricht Zeitdruck herrscht (u.a. B4_AK; BJ10_2; B21_AK; BJ16_2; BJ4_2). Insofern bleibt wenig Zeit und Raum für das Ausprobieren verschiedener Strategien, die mit Bitten verbunden sind (B10_2), und Gespräche werden außerhalb des Klassenzimmers gesucht (B5_AK).

Der Einsatz von Bitten in grenzüberschreitenden oder schwierigen Situationen wird ebenfalls als herausfordernd geschildert:

„Gerade in dieser doch oftmals stressigen und adrenalingeladenen Situation ist das oftmals schwierig.“ (B20_AK: 139)

Hier wird berichtet, dass bei Grenzüberschreitungen Forderungen, beispielsweise bei Gewalt, eingesetzt werden (u.a. B14_AK; B4_AK; B8_AK) und auch Sanktionen notwendig werden können (BJ14_2). In diesem Zusammenhang wird auch das Einfordern von Ruhe genannt, bei welchem keine Bitte gestellt wird (BJ14_2; B20_2).

Darüber hinaus berichten die Interviewten, dass für den Schritt der Bitte eine *Unkenntnis bzw. Unverständnis der Schüler im Unterrichtszusammenhang* vorliegen kann:

„[...] auch tatsächlich Bitten zu stellen und die Herausforderung ist, auch bei den Schülern (äh) Bitten zu stellen, dass sie sie auch wirklich als Bitten begreifen können, weil oft hören sie ja Forderungen und gehen dann in Widerstand obwohl ich wirklich aus vollem Herzen nur eine Bitte stelle [...] und da ist es auch so, dass die Schüler hier eine lange Zeit des Vertrauens brauchen, um wirklich das Vertrauen aufbauen zu können, dass es sich um Bitten handelt, dass keine Sanktionen oder Konsequenzen folgen, wenn sie dieser Bitte nicht entsprechen.“ (B13_AK: 46)

Hierzu wird angegeben, dass Schüler an das hierarchische System gewöhnt sind (B3_Wi). Insofern ist ihnen die Bitte im Unterricht eher unbekannt (B19_AK; B13_AK) und wird oftmals als Forderung gehört (BJ16_2). Es kann ebenso vorkommen, dass die Schüler die Möglichkeit für ein Nein testen wollen (BJ9_2).

Ein weiterer Aspekt ist die Anwendung einer *Beziehungsbitte bei den Schülern*:

„Was ich ganz schwierig finde, ist diese Verbindungsbitte (ähm): ‚Kannst mir jetzt sagen, wie es dir jetzt damit geht?‘. Da kommen Schüler ganz (/). Also da sind sie total verunsichert.“ (MA_BJ5_MA)

Es wird einerseits davon berichtet, dass die Schüler diese Art der Kommunikation respektive Bitte nicht kennen (B19_AK), was sie verunsichert (BJ5_2) und außerdem von der vorliegenden Unsicherheit berichtet, zu wissen, wann eine Beziehungsbitte zusätzlich notwendig ist (B20_AK). Außerdem wird angemerkt, dass die Beziehungsbitte auch ungewöhnlich klingt:

„Mh. Naja, was gar nicht mehr geht, ist, das, was ich noch von Marshall gelernt habe: ‚Kannst du mir bitte sagen, was du gehört hast?‘. Also da komme ich mir selber blöd vor, wenn das jemand zu mir sagen würde. Und das mache ich auch nicht mehr, weil das klingt irgendwie seltsam. Und das habe ich dann von der Micky Cashcan gelernt – eher so eine Frage zu stellen ‚Gab es etwas, jetzt in unserem Gespräch, worüber du dich gewundert hast oder was du noch nicht von mir wusstest oder worüber du dich geärgert hast?‘ “ (BJ10_2)

Die Herausforderung, eine Bitte im Sinne der WSK im Unterricht zu stellen, unterliegt auch einer *Abhängigkeit von der Beziehung zum Kommunikationspartner*:

„[...] Hm. Was fällt mir bei der Bitte leicht? Ich denke, wenn man eine wertschätzende Beziehung zu seinen Schülern hat, ist man eher geneigt, auf die Wirkung einer Bitte zu vertrauen. Also wenn ich überzeugt davon bin, dass meine Schüler mich wertschätzen und dass ich sie wertschätze, bin ich überzeugt davon, dass eine Bitte wirkungsvoller ist als eine Aufforderung oder gar ein Befehl.“ (B1_AK: 165)

In diesem Zusammenhang wird genannt, dass die Beziehung zur Klasse bzw. die bisher geleistete Beziehungsarbeit (BJ16_2) einen Einfluss auf den Einsatz von Bitten im Unterricht haben kann. Zudem ist der Einsatz der Bitte abhängig von den Schritten davor, welche die Beziehung in der Situation beeinflussen (MA_BJ4_2; MA_BJ6_2).

Weiterhin wird über die Schwierigkeit berichtet, *Bitten an Klassen bzw. mehrere Personen* zu richten:

„[...] eigentlich bin ich GFK-mäßig überzeugt zu bitten, andererseits ist die Bereitschaft, die Offenheit für ein Nein, nicht gegeben in dem Fall, wenn ich mit 34 Jugendlichen agiere und wir uns gemeinsam schulintern auf eine Hausordnung verständigt haben.“ (Interview_B4_AK: 142)

Hierzu wird berichtet, dass das Stellen von Bitten in undisziplinierten Klassen eine Herausforderung darstellt (B2_AK). Zudem erwarten manche Schüler vom Lehrer Autorität (B21_AK).

Weiterhin wird genannt, dass das Stellen einer Bitte herausfordernd ist, da es abhängig von der Kenntnis der eigenen Bedürfnisse ist (BJ8_2; B12_AK) und, dass ein Regelkodex das Stellen von Bitten ersetzt (B4_AK). Zudem kann es vorkommen, dass eine *Zustimmung zur Bitte, aber eine fehlende Umsetzung von Schülern* erfolgt, die Schüler also insofern nicht ehrlich auf die Bitte antworten (MA_BJ5_2).

Im Folgenden werden noch die Aspekte aufgeführt, mit welchen Lehrkräften laut den Interviews auf ein „Nein“ der Schüler nach einer Bitte reagieren. Die folgende Tabelle 11 gibt hierzu eine Übersicht.

| Umgang mit einem Nein bei einer Bitte im Unterricht | | | |
|---|-----------|-------------|---------|
| Angeführte Aspekte | Nennungen | Interviewte | Prozent |
| Unerfülltes Bedürfnis, das zu klären ist | 20 | 16 | 39 % |
| Suche nach alternativen Strategien | 14 | 11 | 26,8 % |
| Ernstnehmen/Akzeptieren des Neins | 11 | 10 | 24,3 % |
| Forderung durchsetzen | 8 | 7 | 17,1 % |
| Klare Trennung von Forderungen und Bitten | 6 | 5 | 12,2 % |
| Überredung/Erklärung | 5 | 4 | 9,8 % |
| Sonstige Nennungen | | | |
| Wiederholen der Bitte | | | |

Tabelle 11: Umgang mit einem Nein bei einer Bitte im Unterricht

Am häufigsten wird von den Lehrkräften angeführt, dass bei einem Nein ein noch *unerfülltes Bedürfnis bei den Schülern zu klären* ist:

„Dann gibt es die Möglichkeit (mh), [...] das Kind nochmals, also in den Prozess neu einzusteigen und das Kind zu fragen: ‚Mensch, gibt es da noch etwas Anderes? Wie ist das? Ist da noch ein Bedürfnis nicht erfüllt und deswegen kann das noch nicht ... wie auch immer ... kann die Bitte nicht erfüllt werden?“ (B9_AK: 123)

Das bedeutet, dass in der Situation geklärt werden muss, welches Bedürfnis den Schüler davon abhält, zu dem der Bitte innewohnenden Bedürfnis „Ja“ zu sagen (u.a. MA_BJ_2; MA_BJ1_2; B3_Wi). In diesem Zusammenhang stellt sich oftmals die Frage, welche Unterstützung dem Schüler gegeben werden kann, dass er sich dieses Bedürfnisses bewusst wird, da es Schülern u.U. in der Situation selbst nicht klar ist, welches Bedürfnis sie haben (MA_BJ20_2). Hier kann es auch hilfreich sein, den Schüler in einem Einzelgespräch zu befragen, was ihn abhält, der Bitte nachzukommen (u.a. B14_AK; B15_Wi; B14_Wi). Falls es sich bei dem Nein um ein Machtspiel mit dem Lehrer handelt, so kann das Einzelgespräch helfen, den Konflikt zu lösen (B17_AK).

Die Suche nach alternativen Strategien wird als weitere mögliche Reaktionsoption von Lehrkräften angegeben:

„Sondern wenn ich als Lehrerin wirklich hingehere und sage, ich lasse das Ergebnis offen und ich bin mal gespannt, ob wir zu einer gemeinsamen

Lösung kommen, womit ich leben kann und auch der Schüler damit leben kann, dann habe ich noch nie erlebt, dass die geblockt haben.“ (MA_BJ2_2: 129)

Hierbei wird auch angegeben, dass die Schüler bei der Lösungssuche beteiligt werden (BJ20_2). In einem solchen Fall unterstützen die Mitschüler gegebenenfalls auch die Lösung des Konfliktes (B21_AK). Es kann auch möglich sein, dass sich die Lehrkraft auf einen Kompromiss einlässt, beispielsweise, indem nicht die ganze Zeit für eine vorgesehene Tätigkeit aufgewendet und in der verbleibenden Zeit eine andere Beschäftigung mit der Klasse betrieben wird (BJ1_2). In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass die Lehrkraft Vertrauen darauf haben sollte, dass der Schüler, mit dem ein Konflikt besteht, lösungsorientiert handelt. Dieses Vertrauen fehlt vielen Lehrkräften nach Aussage eines Interviewpartners (BJ_2).

Es wird berichtet, dass ein *Akzeptieren eines Neins* eines Schülers eine Herausforderung darstellt:

„Schwer wird es dann, wenn eine Bitte negativ beantwortet wird, das anzunehmen und das Nein unter Umständen auch zu akzeptieren [...]“ (Interview_B1_AK: 169)

Dennoch praktizieren dies Lehrkräfte nach einer Bitte (MA_BJ11_2; MA_BJ16_2) und es wird dann dem Schüler von Lehrkräften die Freiheit gegeben, Nein zu antworten (u.a. MA_BJ20_2; MA_BJ15_2; BJ19_AK), insbesondere da dies auch zu den Regeln der WSK gehört (MA_BJ162).

Eine mögliche Reaktion ist es, nach einer Bitte *eine Forderung durchzusetzen*:

„Ja, aber da bin ich vollkommen konsequent. Und das hört man im Tonfall und das hört man auch in der Wortwahl. Also da sage ich dann nicht: ‚Ich möchte‘ (/) ‚Jetzt würde ich dich bitten aus dem Klassenzimmer zu gehen.‘ oder sonst etwas, sondern da sage ich klipp und klar: ‚So, und jetzt gehst du raus.‘. Da fange ich dann auch nicht an so ein GFK-gemäßes Friedensgespräch, sondern dann ist das schon ganz klar. Dann bin ich mir im Klaren, dass ich jetzt in dieser Machtposition bin an dieser Stelle. Also [es] eskaliert meistens nicht dahin. In 99 Prozent der Fälle geht das nicht dahin, da gibt es vorher Möglichkeiten. Aber wenn es dahin eskaliert, dann ist das klar. Und da bin ich mit mir auch deswegen im Reinen, weil ich mir darüber im Klaren bin, dass ich im Klassenzimmer nicht nur für mich zuständig bin, sondern auch für [Vorname 2] und all die 25 Anderen.“ (MA_BJ15_2: 131)

Nachdem einer Bitte also nicht nachgekommen wird, kann die Machtposition der Lehrkraft genutzt werden, um das gewünschte Verhalten zu erwirken (u.a. B17_AK; B9_AK).

Hierbei kann es auch zu Ermahnungen kommen (B2_AK; B20_AK) und ggfs. werden Sanktionsmaßnahmen genutzt (u.a. B18_AK; BJ10_2; BJ14_2).¹⁵²

Die klare *Trennung zwischen Forderung und Bitte* wird in diesem Zusammenhang ebenfalls angesprochen:

„Und wenn ich da dann sauer reagieren würde oder so, dann wäre das keine Bitte gewesen – dann wäre das eine Forderung gewesen. Die kann ich auch haben. Die habe ich auch. Und das ist auch wichtig, klar voneinander zu trennen und dazu zu stehen, wenn es eine Forderung ist.“ (MA_BJ4_2:102)

Hierzu wird betont, dass eine Forderung von einer Bitte klar abgegrenzt werden sollte (u.a. B1_AK; MA_BJ12_2; MA_BJ13_2; MA_BJ16-2). Im Unterricht können demnach beide Formen der Kommunikation genutzt werden, um eine Handlung zu erwirken, jedoch sollte den Schülern der Unterschied klar kommuniziert werden (MA_BJ13_2).

Auch *Überredung und Erklärung* erfolgt von Lehrkräften, wenn einer Bitte durch Schüler nicht nachgekommen wird (MA_BJ17_2: 132).

Weiterhin wird angeführt, dass die Bitte manchmal einfach wiederholt wird (B9_AK), ggfs. auch um sicherzustellen, dass die Information vom Schüler überhaupt verstanden wurde (MA_BJ16_2).

4.2.5.2 Diskussion der Ergebnisse zum Schritt der Bitte

Im Folgenden wird der Schritt der Bitte unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse diskutiert und vor dem Hintergrund des integrativen Modells erörtert.

Klärung/Transparenz in Konflikten

Der handlungsleitende Charakter der Bitte und das genaue Formulieren helfen bei der Klärung und Transparenz in Konflikten. Zum einen muss der Bittende sich im Klaren sein, welche Handlung er genau von seinem Gesprächspartner möchte, und zum anderen wird dem Gesprächspartner klar, welche spezifische Handlung er in der Gesprächssituation ausführen soll (vgl. Abschnitt 3.1.3.4.). Die Art und Weise, wie in der WSK Bitten formuliert werden, trägt diesen Aspekten Rechnung. Insofern findet sich hier der illokutionäre Charakter der Bitte aus dem integrativen Modell, da das angestrebte Ziel vom Bittenden klar herausgearbeitet werden muss (vgl. Abschnitt 3.3.3.4). An dieser Stelle

¹⁵² Das Durchsetzen einer Forderung kann hier auch im Zusammenhang mit dem WSK-Konzept der „schützenden Anwendung von Macht“ stehen.

wird die *These* aufgestellt: *Das Stellen von Bitten kann in Konflikten zur Klärung/Transparenz des Konflikts beitragen.*

Schaffen von Wahlmöglichkeiten/kreativen Strategien

Ein weiterer Effekt ist die Schaffung alternativer Wahlmöglichkeiten und Strategien. Dadurch, dass der Kommunikationspartner die Bitte verneinen kann (vgl. Abschnitt 3.3.3.4), kann er selbst eine Lösungsstrategie vorschlagen. Die Suche nach solchen Lösungsvorschlägen ist gerade mit der WSK-Strategie der Bitte und möglichen Verneinungen verbunden, sodass diese durch einen routinierten Charakter hier die Chancen vergrößert, eine andere Strategie zu identifizieren. Eine Verknüpfung der Bitte mit der Nennung eines Bedürfnisses erhöht zudem die Chance, eine alternative Handlungsstrategie vorzuschlagen. Es wird an dieser Stelle somit die *These* aufgestellt: *Durch das Stellen von Bitten können Wahlmöglichkeiten/kreative Strategien im Konflikt herausgearbeitet werden.*

Entspannteres Unterrichtsklima/bessere Schüler-Lehrer-Beziehung

Durch das Stellen von Bitten können ein besseres Unterrichtsklima und eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung erwirkt werden. Das Klassenklima und die Schüler-Lehrer-Beziehung sind von der erlebten Lernumwelt abhängig (vgl. Abschnitt 3.2.5.4 und Abschnitt 3.3.2.1). Zum einen fördert die Möglichkeit der Bitte die Autonomie der Schüler, diese zu verneinen, und zum anderen werden diese so auch sozial tiefer in einen Kommunikationsprozess eingebunden. Die Beachtung dieser Grundbedürfnisse der SDT (vgl. Abschnitt 3.2.5.3) kann durch eine Steigerung der Motivation zu einem besseren Klassenklima (vgl. Abschnitt 3.2.5.4) und einer besseren Schüler-Lehrer-Beziehung führen. Dies geschieht, da die Lernumwelt positiver erlebt wird und einführendes Verstehen, Achtung und Wärme sowie Echtheit wahrgenommen werden (vgl. Abschnitt 3.2.6.3). Insofern wird hier die *These* aufgestellt: *Das Stellen von Bitten kann ein besseres Unterrichtsklima/eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung erwirken.*

Mitarbeit der Schüler

Die gerade beschriebene Motivationssteigerung führt insbesondere nach der Klärung des Konflikts auch zu einer größeren Bereitschaft, im Unterricht weiter mitzuarbeiten. Hier kann auch davon ausgegangen werden, dass im Sinne der SDT die Kommunikation der Lehrkraft weniger als externe Regulation – die Handlung, die beispielsweise ausgeführt wird, um eine Strafe zu vermeiden – empfunden wird (vgl. Abschnitt 3.2.5.3). Weiterhin knüpft dieser Aspekt auch an die Wahlfreiheit des Individuums an, welche in der Haltung der WSK Berücksichtigung findet (vgl. Abschnitt 3.2.1.3). Wenngleich Tausch und

Tausch in ihrem Verständnis von fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten auch schülerzentrierte Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise Kleingruppenarbeiten, verstehen (vgl. Abschnitt 3.2.6.3), deuten die Ergebnisse der Interviews darauf hin, dass diese Wirkung auch für Bitten auftritt. Es wird an dieser Stelle die *These* aufgestellt: *Das Stellen von Bitten kann in konfliktären Situationen eine größere Bereitschaft der Schüler zur Mitarbeit nach dem Konflikt erwirken.*

Gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes

Durch die Kommunikationsform der Bitte kann an einem Konflikt gemeinsam gearbeitet werden. Dies geschieht, indem beide Perspektiven gehört werden, was sich im integrativen Modell im Aspekt der Perspektive wiederfindet (vgl. Abschnitt 3.3.1). Nach Aussagen aus den Interviews erhöht dies die Chance auf eine einvernehmliche Lösung. Diese gleichwertige Möglichkeit sich einzubringen erhöht die Wahrscheinlichkeit, eine Lösung zu finden, und verbessert die emotionale Lage der Kommunikationspartner. Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von Bitten kann ein gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes ermöglichen.*

Effektivität von Bitten größer als von Forderungen

Die Effektivität von Bitten ist entsprechend der Interviewaussagen insofern größer, als dass sich bei einer Lösung der Situation durch eine Bitte beide Partner für die jeweilige Handlungsstrategie entscheiden. Somit bringen sie sich ein und empfinden auch eine Autonomie bzw. Selbstwirksamkeit (vgl. Abschnitt 3.2.5.3) bei der Entscheidung bzw. erfahren eine gemeinsame Übereinkunft, was auch aus der freien Entscheidung für eine Lösung hervorgeht. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Die Effektivität von Bitten im Sinne der WSK kann durch ein Einbeziehen des Schülers zur Lösung eines Konfliktes größer sein als die von Forderungen.*

Frei von Erwartungshaltung/freie Entscheidung

Der Aspekt, dass die Kommunikationspartner auf Bitten frei von einer Erwartungshaltung antworten können, schließt an die Idee einer verständigungsorientierten Kommunikation von Habermas Diskurstheorie an (vgl. Abschnitt 2.2.3). Im integrativen Modell findet sich dieser Aspekt in der Wahlfreiheit des Individuums (vgl. Abschnitt 3.3.1.2). Gerade bei der Erziehung von Schülern ist eine solche Wahlfreiheit als Reaktion auf eine Bitte eine Chance, diese zu mündigen Bürgern zu erziehen, welche Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können. Gleichzeitig brauchen Schüler in gewissen Situationen auch

einen festen Rahmen und klare Regeln und Anweisungen, auf deren Bestand und Verbindlichkeit sie sich verlassen können. Hier ist die pädagogische Erfahrung des Lehrers gefragt, der Situation angemessen zu handeln. Gleichwohl kann zu diesem Punkt die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von erwartungsfreien Bitten kann einen Beitrag zu der Erziehung von Schülern zu mündigen Bürgern leisten.*

Achtung/Wertschätzung der Schüler

Grundidee der WSK ist eine Kommunikation auf Augenhöhe, bei der den Gesprächspartnern eine Bedürfniserfüllung ermöglicht wird, sodass Konflikte vermieden oder deeskaliert werden. Diese Gedanken finden sich im integrierten Modell in der Grundhaltung (vgl. Abschnitte 3.3.1.2; 3.3.1.2) sowie der Bedürfnisorientierung wieder (vgl. Abschnitte 3.1.3.3 und 3.3.3.3). Durch das Stellen einer Bitte wird das Gegenüber als gleichwertiger Gesprächspartner anerkannt, dessen Bedürfnisse ernst genommen werden. Entsprechend dem zweiten Axiom von Watzlawick besitzt jede Aussage eine Beziehungsebene, welche die Art der Auffassung der kommunikativen Inhalte zum Gegenstand hat (vgl. Abschnitte 2.2.2 und 3.3.1.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von Bitten kann eine Art der Kommunikation darstellen, die Wertschätzung beinhaltet.* Im Folgenden werden die angeführten Herausforderungen beim Einsatz von Bitten sowie Rückschlüsse aus diesen dargelegt.

Hierarchisches System/Systemvoraussetzungen

Bezüglich der Herausforderungen steht das asymmetrische Verhältnis der Kommunikation im Schulsystem (vgl. Abschnitte 2.2.2, 3.2.6.3 und 3.3.2.1) einer Bitte gegebenenfalls im Wege. Bitten sind in diesem grundsätzlich eher kein Bestandteil und kommen eher in der Form vor, dass Forderungen aus Höflichkeit in Form einer Bitte gestellt werden (vgl. Abschnitt 3.2.6.3). An dieser Stelle wird die *These* aufgestellt: *Das hierarchische Schulsystem kann dem Stellen von Bitten widersprechen.*

In Forderung verfallen

Kommunikation ist illokutionär, also an eine Absicht gebunden (vgl. Abschnitt 3.3.3.4). Für die Lehrkraft besteht beim Stellen einer Bitte die Gefahr, dass diese, wenn der Bitte nicht nachgekommen wird, ihr Ziel verfehlt und die Lehrkraft darüber hinaus ihr Gesicht verliert, weshalb das Stellen einer Bitte mit einem sozialen Risiko verbunden ist (vgl. Abschnitt 3.2.6.1). Nach Spanhel lässt eine Forderung keine Alternative zu (vgl. Abschnitt 3.2.6.3), sodass dies in dieser Situation von der Lehrkraft angewandt wird. Dies

kann erfolgen, um Diskussionen zu vermeiden, die mit einem „Autoritätsverlust“ verbunden sein können, oder um zügig das gesetzte Ziel verfolgen zu können, da in Klassen häufig Zeitdruck besteht. An dieser Stelle wird die *These* aufgestellt: *Lehrkräfte können in Konflikten bei der Kommunikation mit Schülern leicht in eine Forderung verfallen.*

Richtiges Formulieren einer Bitte im Sinne der WSK

Das richtige Formulieren einer Bitte im Sinne der WSK (in der Gegenwart erfüllbar, auf eine Handlung bezogen, positiv formuliert; vgl. Abschnitt 3.1.3.4) bedarf der Übung und ist in unserem Kommunikationsverhalten nicht per se etabliert. Hier gilt es, den im integrativen Modell aufgeführten Routinecharakter zu entwickeln (vgl. Abschnitt 3.3.1.1), was bei diesem Schritt besonders schwierig sein kann. Insofern braucht es für Lehrer und insbesondere für Schüler eine fortwährende Anwendung, um hier ein korrektes Formulieren leisten zu können. An dieser Stelle wird die *These* aufgestellt: *Das richtige Formulieren einer Bitte kann für Lehrkräfte in Konflikten beim Schritt der Bitte eine Herausforderung darstellen.*

Zeitdruck

Ist eine Bitte direkt als Forderung formuliert, wird die Gefahr einer Missbilligung vermieden und die Autonomie des Rezipienten beim Beantworten der Bitte nach dem Pfadmodell der Bitte/Forderung eingeschränkt, wodurch von einer großen Effektivität ausgegangen werden kann (vgl. Abschnitt 3.2.6.1). Dieser Faktor spielt im Rahmen des im Unterricht vorherrschenden Zeitdrucks eine Rolle, indem eine direkte Forderung gestellt wird. Hierdurch kann nach Auffassung der Interviewten Zeit gespart werden, da eine direkte Forderung dem Schüler vermeintlich keine Handlungsalternative oder Option zu einer Verweigerung der Handlung lässt. In diesem Zusammenhang ist der ständig vorherrschende Zeitdruck in einem Schulsystem als Rahmenbedingung (vgl. Abschnitt 3.3.2.1) kritisch zu hinterfragen, da dieser wiederum mit Stress und einem Motivationsverlust verbunden sein kann. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Das Stellen von Bitten kann in Konflikten durch den Zeitdruck im Unterricht limitiert sein.*

Grenzüberschreitende und schwierige Situationen

Grenzüberschreitende Situationen erfordern ein unmittelbares Eingreifen der Lehrkraft, beispielsweise, um die Gesundheit von Personen zu schützen oder Rechtsverstöße zu verhindern. Im Unterricht können solche Situationen vorkommen, u.a. in Form von Mobbing oder Gewalt, und es ist dann oftmals eine kurze Reaktionszeit gefragt, um das Ziel der

Klärung der Konfliktlage zu erreichen. Hier ist es wiederum notwendig, dass die Effektivität der Kommunikation sehr groß ist, was mittels einer direkt formulierten Forderung am effektivsten geschehen kann (vgl. Abschnitt 3.2.6.3, 3.2.6.1). Gleichzeitig bietet es sich an, im Nachgang bei der endgültigen Klärung der Sachlage, das Format der Bitte zu nutzen, um den Konflikt zu bereinigen, da dies für eine Konfliktklärung insgesamt als günstig erscheint. Bei bedrohlichen Situationen ist das unmittelbare Anwenden von Macht sinnvoll, um eine Lösung herbeizuführen, was im Konzept der „schützenden Anwendung von Macht“ in der WSK verankert ist. Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von Bitten kann besonders in Situationen mit grenzüberschreitendem Charakter und bei Regelverstößen schwierig sein.*

Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang

Schüler sind im Rahmen von Unterricht oftmals an Forderungen gewöhnt, welchen sie nachkommen. Hierzu erfolgt die Äußerung, dass Schüler auch an die hierarchische Struktur von Schule und so an komplementäre Strukturen und strategisches Handeln (vgl. Abschnitt 3.3.2.1) gewöhnt sind, sodass sie Bitten zunächst als Forderung hören. Insofern kann die *These* aufgestellt werden: *Es kann eine Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang geben.*

Beziehungsbitte bei Schülern

Die Unkenntnis von Beziehungsbitte bei Schülern wurde von Probanden wiederholt angesprochen. In diesem Zusammenhang scheint ebenfalls ein Einüben der verschiedenen Formen von Bitten sinnvoll (vgl. Abschnitt 3.1.3.4), um in Konflikten Bitten erfolgreicher einsetzen zu können und gleichzeitig die kommunikativen Kompetenzen der Schüler zu stärken. Es wird an dieser Stelle die *These* aufgestellt: *Das Stellen von Beziehungsbitte kann aufgrund der Unkenntnis der Kommunikationsart bei den Schülern eine Herausforderung darstellen.*

Abhängigkeit von der Beziehung zum Kommunikationspartner

Das Argument, dass das Stellen von Bitten abhängig von der Beziehung zum Kommunikationspartner ist, steht der Grundidee entgegen, dass die Methode gerade auch in herausfordernden Situationen mit schwierigen Gesprächspartnern erfolgreich angewendet werden kann. Hier scheinen ein Vertiefen der Kenntnisse und ein fortwährendes Üben und Praktizieren der Methode geeignet, um auch bei Personen, mit welchen bisher keine positive Schüler-Lehrer-Beziehung aufgebaut werden konnte, Bitten einsetzen zu kön-

nen. Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von Bitten kann sich gegenüber Konfliktpartnern, zu denen eine schlechte Beziehung besteht, herausfordernd darstellen.* Beim Aspekt der Bitte ist der Umgang mit einem Nein eine besondere Herausforderung.

Schwierigkeiten bei mehreren Personen

Sind in einer Konfliktsituation im Klassenzimmer mehrere Schüler involviert oder steht eine Gruppe von Schülern gegen einen Lehrer, ist die Situation laut Aussage der Interviewten für die Lehrkraft besonders herausfordernd, sodass die Probanden angaben, dass in solchen Situationen der Einsatz von Bitten erschwert ist. In diesem Zusammenhang kann besonders die diskursive Auseinandersetzung mit mehreren Personen, die oftmals wenig Zeit für Antworten und Überlegungen lässt, eine Argumentation erschweren. In solchen Situationen ist das Zulassen eines Neins für die Lehrkraft schwierig und insbesondere in „undisziplinierten“ Klassen wird ein Autoritätsverlust gefürchtet. Falls möglich, kann solchen Situationen mit einem Methodenwechsel begegnet werden, da so die Schüler in Gruppen arbeiten und ggfs. dadurch kleinere Personenkreise entstehen, mit welchen eine Diskussion aufkommt. Entsprechend dem Modell der WSK (vgl. Abschnitt 3.1.3.3) oder dem Basic-need-Ansatz (vgl. Abschnitt 3.2.5) sollte eine Lehrkraft bei wiederkehrenden Diskussionen ggfs. auch die eigene Argumentation auf Sinnhaftigkeit und die Bedürfnisbefriedigung der Schüler überprüfen, sodass dadurch Konflikte reduziert werden. Im Falle eines Kräftemessens um Macht bleibt der Lehrkraft auch ein Anwenden der schützenden Art von Macht als Handlungsoption, die zur Verfügung stehende Sanktionsmaßnahmen beinhaltet. Letzteres sollte im Sinne der WSK allerdings eine Ausnahme darstellen, da hierdurch Motivation und Klassenatmosphäre negativ beeinflusst werden. Hierzu kann die *These* aufgestellt werden: *Das Stellen von Bitten kann bei Konflikten mit mehreren beteiligten Personen schwieriger werden.*

Im Folgenden werden die Äußerungen der Interviewten im Umgang mit einem Nein diskutiert.

Unerfülltes Bedürfnis, das zu klären ist

Bezüglich des Umgangs mit einem Nein bietet das Klären unerfüllter Bedürfnisse gerade eine große Chance, um Konflikte zum Wohle aller Beteiligten zu lösen (vgl. Abschnitte 3.2.5 und 3.3.3.3). Die Mehrzahl der Probanden gibt dies auch als Handlungsreaktion auf ein Nein durch Schüler an. Insofern kann hier die *These* aufgestellt werden: *Die Klärung*

eines unerfüllten Bedürfnisses beim Kommunikationspartner kann bei einem Nein als Antwort auf eine Bitte eine geeignete Reaktion darstellen.

Suche nach alternativen Strategien

Eine Suche nach anderen Handlungsstrategien bietet eine Chance, gerade auch die Schüler zu beteiligen. Eine Beteiligung der Schüler berücksichtigt den Aspekt der Perspektiven des integrativen Modells (vgl. Abschnitt 3.3.1.1). Hier bieten sich Gelegenheiten, dass auf neue, vorher nicht wahrgenommene Wege gekommen wird, die sonst nicht erkannt worden wären. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Bei einem Nein als Antwort auf eine Bitte in einem Konflikt kann die Suche nach weiteren Möglichkeiten eine mögliche Strategie sein.*

Erstnehmen/Akzeptieren des Neins

Wie schwer ein Akzeptieren eines Neins im schulischen Kontext fällt, wird von der Interviewten geäußert. Hier spielen auch die bereits angeführten Aspekte wie beispielsweise das Risiko eines Gesichtsverlustes, also der risikobehaftete Charakter der Bitte (vgl. Abschnitt 3.3.3.4) oder Zeitdruck (vgl. Abschnitt 3.3.2.1) eine Rolle. Ggfs. hilft es an dieser Stelle, wenn die Schüler die Methode bereits geübt oder kennengelernt haben, da sich so einige der Aspekte relativieren. An dieser Stelle wird die *These* aufgestellt: *Das Ernstnehmen/Akzeptieren eines Neins als Antwort auf eine Bitte kann eine mögliche Handlungsoption bei einem Nein darstellen.*

Forderung durchsetzen

Das Durchsetzen von Forderungen steht der Grundidee der WSK zunächst entgegen (vgl. Abschnitte 3.1.3.4 und 3.3.3.4), ist aber bei Situationen, in welchen die Anwendung eines beschützenden Einsatzes von Macht notwendig ist, manchmal nicht vermeidbar. In anderen Fällen sollten die Handlungsoptionen erweitert werden, um den Einsatz von Bitten im Unterricht noch erfolgreicher durchführen zu können. Wie dargestellt, schließt Rosenberg selbst ein Durchsetzen von Forderungen nicht aus (vgl. Abschnitt 3.1.3.4), betont aber, dass zunächst das Einbeziehen des Konfliktpartners und eine umfassende Lösungssuche erfolgen sollten. Mit der Option, eine Bitte mit Überzeugungsversuchen „durchzusetzen“, weicht er – vermutlich auch aus pragmatischen Gründen –, von dem von ihm gestellten Anspruch nach einer gemeinsamen Lösung ab. Hiermit verlässt Rosenberg auch die von Habermas geforderte Diskursform eines ergebnisoffenen Kommunikationsprozesses (vgl. Abschnitt 2.2.3), die mit dem Modell von Rosenberg viele Gemeinsamkeiten hat. Ggfs. ist das Durchsetzen von Bitten in einem solchen Fall auch ein Hinweis

darauf, dass die Bitte nur eine höfliche Forderung war, was bei der Lehrkraft einen Reflexionsprozess anstoßen könnte. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Lehrkräfte können als eine mögliche Verhaltensweise im Falle eines Neins als Antwort auf eine gestellte Bitte dazu übergehen, dann eine Forderung durchzusetzen.*

Klare Trennung von Forderungen und Bitten

Der Übergang zwischen Bitten und Forderungen ist fließend und oftmals nur von paraverbalen Signalen abhängig (vgl. Abschnitt 3.1.3.4). Im Sinne der oben angeführten Aspekte (bedrohliche Situation, Zeitdruck beim Schreiben einer Schulaufgabe) kann der Einsatz von Forderungen wiederum sinnvoll sein, sodass dieser erfolgt. Hier ist es notwendig, dass die Lehrkraft auf Grundlage ihres pädagogischen Ermessens entscheidet, wann sie Forderungen einsetzt. Insofern wird die *These* aufgestellt: *Abhängig von der Situation kann eine klare Trennung von Forderung und Bitte eine geeignete pädagogische Handlungsmöglichkeit auf ein Nein bei einer Bitte darstellen.*

Überredung/Erklärung

Das Überzeugen von Schülern mit Argumenten ist eine Reaktion, welche im Sinne der WSK ist und die zum Alltag im Lehrerberuf gehört. Hier ist ein diskursives Aushandeln der Inhalte, im optimalen Fall im Sinne eines verständigungsorientierten sozialen Handelns nach Habermas (vgl. Abschnitte 2.2.3 und 3.3.1.1), sinnvoll. In einem solchen Fall sollte aber kein perlokutionärer Akt erfolgen, insofern, dass der Kommunikationspartner mittels strategischen Handelns zu einer Aktion manipulativ überredet wird. Gerade ein argumentatives Aushandeln kann hier wiederum Schüler in deren kommunikativer Kompetenz fördern und als Vorbild für alle anwesenden Schüler dienen. Es liegt auf der Hand, dass nicht jede schulische Situation bis in einen infiniten Regress führen kann. Hierzu wird die *These* aufgestellt: *Eine Überredung/Erklärung kann eine mögliche Handlungsalternative auf ein Nein bei einer Bitte darstellen.*

4.2.6 Argumente gegen den Einsatz von WSK an Schulen

Neben der Befragung zu den einzelnen Schritten der WSK wurden die Interviewten auch dazu befragt, was gegen den Einsatz der WSK an Schulen spricht.¹⁵³ Hierzu äußerte die

¹⁵³ Da es sich bei den genannten Aspekten, welche gegen einen Einsatz sprechen, bis auf den Aspekt des kurzfristig notwendigen längeren Zeitaufwandes, nur um Einzelnennungen (<4 Nennungen) handelt, wurden diese nicht grafisch dargestellt und auf eine Verknüpfung mit dem integrativen Modell verzichtet. Hier wurde das Kriterium der Berücksichtigung von Aspekten ab einer Nennung von 4 unterschiedlichen Befragten beibehalten. Trotzdem werden die Nennungen hier angeführt, um eine kritische Betrachtung des Themas explizit zu stärken.

überwiegende Zahl der Lehrkräfte (21 Interviewte), dass aus ihrer Sicht nichts gegen einen solchen Einsatz spreche. 5 Lehrkräfte gaben an, dass ein Einsatz der *WSK als reine Methode*, also ohne die zugrundeliegende Haltung einzunehmen, gegen eine Anwendung sprechen kann (u.a. MA-BJ7_2; MA_BJ13_2). Ein größerer Zeitaufwand wurde von 4 Lehrkräften angeführt (u. A. MA_BJ9_2; B15_Wi_35). Allerdings wird hierzu auch das Einsparen des Zeitaufwandes auf längere Sicht mitgenannt. Weiterhin wurde die Auffassung vertreten, dass ein solcher altruistischer Ansatz für das Schulsystem nicht geeignet ist, da dieses dafür zu starr ist (3 Nennungen; u.a. MA_BJ12_2). Ferner wurde vor einer manipulativen Anwendung des Modells gewarnt, insbesondere beim Schritt des Gefühls (3 Nennungen; u.a. MA_BJ8_2). Auch eine verpflichtende Ausbildung wird von den Befragten abgelehnt (u.a. B5_AK_25). Einzelnennungen zu Gegenargumenten erfolgten auch dazu, dass die WSK von manchen Kollegen als zu „esoterisch“ wahrgenommen wird (B1_AK_21), eine mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte in der Methode (B3_Wi_23) vorliege oder eine falsche Anwendung Richtung „Kuschelpädagogik“ erfolgen könnte (MA_BJ18_2). Darüber hinaus wurde angeführt, dass das Output-Denken des Systems gegen die Nutzung sprechen (B12_AK_32) und ein wahrgenommener Kontroll- bzw. Autoritätsverlust Kollegen von einer Anwendung abhalten könnte (B12_AK_32). Hohe Kosten für qualifiziertes Training wurden ebenfalls genannt (B8_AK_28).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten Gegenargumente bereits bei den genannten Herausforderungen auftauchen. Ihre geringe Zahl lässt sich aus Sicht des Autors auf die starke Verbundenheit der Befragten mit dem Konzept zurückführen. Insofern wäre es sicherlich gewinnbringend, Kollegen der die WSK praktizierenden Lehrkräfte oder Schüler zu befragen, um eine weitere Perspektive auf diese Fragestellung zu erhalten. Eine solche Befragung ist allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit.

5. Schlussbetrachtung

Nachdem im vorangehenden Kapitel die empirischen Ergebnisse der Arbeit vorgestellt wurden, erfolgt nun die Darstellung der Limitationen der Arbeit sowie eine Zusammenfassung der wichtigsten Gedankengänge und Erkenntnisse. Die Arbeit schließt mit einem Resümee und Fazit.

5.1 Limitationen der Arbeit

Bevor eine abschließende Zusammenfassung und einige Implikationen dargelegt werden, erfolgt an dieser Stelle eine Reflexion der Limitationen der Arbeit. Es werden zunächst einige Limitationen vorgestellt, die den Untersuchungsgegenstand des Konfliktes betreffen und danach Limitationen angeführt, welche die Untersuchungsmethode sowie die erfolgte Bearbeitung des Untersuchungsgegenstandes tangieren. Die einzelnen Limitationen sollen an dieser Stelle offengelegt werden, sodass die Qualität der in der Arbeit dargelegten Ergebnisse vor einem klaren Hintergrund beurteilt werden kann und zukünftige Forschungsarbeiten zum Thema solche Limitationen schnell überblicken und gegebenenfalls abbauen können.

5.1.1 Limitationen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes Konflikt

Der Untersuchungsgegenstand des Konfliktes ist einer direkten Erfassung mit wissenschaftlichen Methoden – insbesondere Unterrichtsbeobachtung in visueller oder auditiver Form – nur bedingt zugänglich. Da Konflikte die beteiligten Individuen oftmals stark belasten, ergeben sich schnell forschungsethische sowie rechtliche Einschränkungen bei der Erhebung zum Forschungsobjekt. Im Schulsystem sind so beispielweise Unterrichtsbeobachtungen zum Thema Konflikt kaum durchführbar. Auf Mikroebene sind Lehrkräfte und Schüler hierfür schwierig zu gewinnen, was sich auch bei durchgeführten Forschungsprojekten in verschiedenen Kontexten zeigte (Dormann 2015a). Weiterhin verbietet sich aus ethischer Sicht auch eine Induzierung von Konflikten und es würde sich im Induktionsfall auch die Frage nach deren Authentizität stellen (Hascher und Edlinger 2009, S. 108), sodass Konflikte auch aus dieser Perspektive einer Beobachtung nur bedingt zugänglich sind. Zum Startpunkt der Untersuchung waren ferner keine „Giraffenschulen“, also Schulen mit umfangreichen Trainings aller Lehrkräfte in der WSK, verfügbar, die ggfs. für eine Erforschung hätten herangezogen werden können. Insofern war eine Untersuchung einer einzelnen Bildungsinstitution ebenfalls als Möglichkeit nicht

vorliegend. Zudem hätte eine Beforschung einer solchen Schule die spezifische Schulkultur erfasst, was wiederum die erarbeiteten Ergebnisse beeinflusst hätte. Daher wurde gegen eine Beobachtung von Konflikten im Unterrichtsalltag entschieden. Eine solche Erfassung hätte gleichwohl ein Beobachten der Behandlung von Konflikten mittels Kameraaufzeichnungen bzw. Gesprächsprotokollen in der jeweiligen Situation als Chance geboten. Eine Erfassung von Unterrichtskonflikten aus Unterrichtsbeobachtungen würde es ermöglichen, Konflikte und deren Behandlung im Feld zu untersuchen, woraus sich wichtige Rückschlüsse ziehen ließen.¹⁵⁴ In einem solchen Vorgehen wäre es vermutlich notwendig, Klassen über einen längeren Zeitraum zu beobachten, da aufgrund der Einzigartigkeit von Konflikten (vgl. Abschnitte 2.1 und 3.3.2.2) nur bedingt vorausgesehen werden kann, wann diese auftreten.¹⁵⁵

5.1.2 Limitationen der Untersuchungsmethode und der Durchführung

Die Notwendigkeit, WSK-erfahrene Lehrkräfte im Bundesgebiet mittels Interviews zu deren Erkenntnissen und Erfahrungen zu befragen, bringt wiederum spezifische Einschränkungen bezüglich einer weitreichenden Gültigkeit von Ergebnissen mit sich. Zum einen sind die Lehrkräfte Mitglieder verschiedener Schularten – allgemeinbildende und berufsbildende – sodass die jeweils spezielle Klientel und Kultur der Schulart unterschiedlich ist. Dies erlaubt nur bedingt eine Übertragung auf die berufsbildenden Schulen. Zum anderen unterrichten die Lehrkräfte in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen, sodass auch die jeweiligen Unterrichtsinhalte und anthropogenen Voraussetzungen auf den Unterricht einwirken (Schulz 1979). Hier wäre eine Befragung von Lehrkräften von ausschließlich berufsbildenden Schulen eine Option, um insbesondere für die berufliche Bildung die Wirksamkeit der WSK im Unterricht zu prüfen. In der Zukunft scheint ein solches Vorgehen aufgrund der zunehmenden Bekanntheit der Methode leistbar. Die Methode einer Interviewstudie selbst bringt einige Limitationen mit sich. So handelt es sich um eine systematische Methode der Informationsgewinnung mit einer asymmetrischen Kommunikationssituation (Reinders 2011, S. 85). In dieser Methode kann der eingesetzte Leitfaden, wenngleich er Ergebnisse auch vergleichbarer macht, den Ertrag des

¹⁵⁴ Insbesondere bei längeren Beobachtungszeiträumen wird davon ausgegangen, dass die Schüler sich an den Aspekt, gefilmt zu werden, gewöhnen und sich somit authentisch verhalten. Insofern ist nur bedingt von einer Verfälschung der Ergebnisse durch die Aufnahme der Unterrichtssituationen auszugehen (May und Schluß 2013, S. 45).

¹⁵⁵ Eine Ausnahme bieten sicherlich stark konfliktrichtige Klassen, welche sich beispielweise an beruflichen Schulen in Form von JOA- oder BVJ-Klassen finden lassen.

Interviews schmälern. Weiterhin sind mögliche Fehlerquellen eine suggestive Frageformulierung, lange und unverständliche Fragen sowie das fehlende Herausarbeiten von Informationen durch zu wenig Nachfragen (Reinders 2011, S. 96). Obgleich, wie dargestellt, eine Interviewer-Schulung und Pretests durchgeführt wurden, lassen sich diese Limitationen nicht gänzlich ausschließen und werden deshalb an dieser Stelle aufgeführt. Neben der Erhebungsmethode der Interviews bringt auch der ausgewählte Ansatz der qualitativen Datenanalyse wiederum spezifische Limitationen mit sich. Beispielsweise eignet sich diese nicht zur Theorieüberprüfung (Reinders und Ditton 2011, S. 48), da es sich zunächst um Einzelfälle handelt (Fuhs 2007, S. 119). Dies bedeutet, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse auch nicht auf eine Grundgesamtheit übertragbar sind, sondern nur erste Thesen darstellen. Weiterhin ist eine Interpretationsleistung beim Beschreiben der Kategorien unumgänglich. Diese Interpretationsleistung musste aber im Rahmen der Entwicklung unternommen werden, um die am Ende der Arbeit entwickelten Thesen hervorzuheben. Grundlage für die Kategorienbildung waren dabei die theoretischen Grobkategorien der WSK und die Interviews. Ggfs. hätte durch eine noch intensivere Interviewer-Schulung ein strukturell noch einheitlicheres Interviewmaterial erlangt werden können, was sich ggfs. positiv auf eine Kategorienbildung mittels qualitativer Datenanalyse ausgewirkt hätte. Die Befragung von in der WSK trainierten Lehrkräften birgt die Gefahr eines Zirkelschlusses. Diese Gefahr ergibt sich daraus, dass die Probanden in der Methode der WSK unterrichtet wurden und ggfs. die gelernte Theorie wiedergeben, was zu einer Bestätigung der Vorannahmen der Theorie führen kann. Weiterhin könnte auch eine einseitige positive Betrachtungsweise der Methode vorliegen. Gleichwohl ergibt sich hieraus die Chance, Lehrkräfte mit Erfahrungen in der WSK zu befragen, weshalb diese Einschränkung in Kauf genommen wurde. Weiterhin wurde explizit nach Herausforderungen zu den einzelnen Elementen der WSK gefragt, um so kritische Punkte herauszuarbeiten. In einer zukünftigen Arbeit wäre es möglich, auch die Schülerperspektive mit in die Erhebung aufzunehmen. Die könnte beispielsweise durch Schülerinterviews zu deren Erfahrungen mit der WSK-Methode erfolgen. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, die Eindrücke der Schüler mit denen der Lehrkräfte abzugleichen und Übereinstimmungen und Differenzen zu identifizieren.

5.2 Zusammenfassung und Konsequenzen

5.2.1 Inhalt und Ergebnisse der Arbeit

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der vorliegenden Arbeit geleistet. Gegenstand von Kapitel 1 war das Aufzeigen der ambivalenten Bedeutung

von Konflikten. Weiterhin wurde die Behandlung von Konflikten an Schulen – in der vorliegenden Arbeit insbesondere Schüler-Lehrer-Konflikte im Unterricht – herausgestellt, da Konflikte ein sehr häufig auftretendes Phänomen sind und ernstzunehmende Folgen für die Beteiligten nach sich ziehen können. Es wurde auch die spezifische Bedeutung für berufsbildende Schulen erörtert, für die dies aufgrund der Heterogenität der Schüler eine besondere Relevanz besitzt (Baier 2010, S. 179). Aus den geschilderten Umständen wurde abgeleitet, dass es eines effektiven Konfliktmodelles bedarf, solche Konflikte präventiv zu vermeiden und zu deeskalieren. Hierzu steht das Konfliktmodell der WSK zur Verfügung, welches sich zunehmender Bekanntheit erfreut. Inwiefern dieses Modell geeignet ist, Konflikte zu deeskalieren und zu vermeiden, und welche Wirkungen sowie Herausforderungen es mit sich bringt, war Gegenstand der vorliegenden explorativen Untersuchung. Im Weiteren wurde die Arbeit theoretisch verortet, wofür zunächst das Untersuchungsfeld und die Fragestellung eingegrenzt und weiterhin der Aufbau der Arbeit erläutert wurde.

Gegenstand von Kapitel 2 war eine Annäherung an den Konflikt, wobei aufgezeigt wurde, dass der Konflikt einer der bedeutendsten Untersuchungsgegenstände der Sozialwissenschaften ist (Bonacker 2002, S. 11), sodass verschiedenste Disziplinen diesen erforschen und zahlreiche unterschiedliche Definitionen hierfür vorliegen.

Es wurden daraufhin verschiedene Definitionen von Konflikten erörtert und mit der Konfliktdefinition von Glasl die der Arbeit zugrundeliegende Definition hergeleitet (Glasl 2013, S. 17). Bemerkenswert an dieser Definition war, dass sie eine Wahrnehmungs-, Emotions-, Volitions- und Kognitionsebene beinhaltet. Diese Ebenen fanden sich nahezu äquivalent im Modell der WSK (siehe Abschnitt 3.1) in den einzelnen Schritten wieder, sodass die Definition eine Grundlage für die Thematisierung der WSK bot. Auch dass die Perspektive beider Akteure im Konflikt beachtet wird, spielte hier eine wesentliche Rolle. Das Beeinträchtigen der Verwirklichung des eigenen Denkens, Fühlens oder Wollens findet sich in den Strategien der Bedürfnisverwirklichung der Konfliktpartner in der WSK wieder (3.1.3.3). Es wurde festgehalten, dass bereits die Beeinträchtigung *eines* Akteurs für einen Konflikt ausreicht, wodurch das Konfliktverständnis von anderen Konfliktdefinitionen abgrenzbar ist und der Blick auf das Erleben der einzelnen Interaktionspartner gerichtet wird. Ferner wurde die Interdependenz von Konflikt und Kommunikation behandelt, indem das Phänomen der Kommunikation zunächst aus der nachrichtentheoretischen Perspektive von Shannon und Weaver modelliert wurde (Shannon und Weaver 1949). Es wurde herausgearbeitet, dass Kommunikation von Interpretationsleistungen –

insbesondere beim Empfänger – abhängig und störungsanfällig ist sowie dass Kommunikation kodiert übertragen wird (Shannon und Weaver 1949, S. 13). Weiterhin wurden erweiternd aus psychologischer Sichtweise die Axiome der Forschergruppe um Watzlawick (1990) herangezogen. Dabei wurden das Postulat des Nicht-Nicht-Kommunizieren-Könnens, der Inhalts- und Beziehungsaspekt von Mitteilungen, die interdependente Wirkung von Kommunikationen, die Unterscheidung zwischen digitaler und analoger Kommunikation sowie das symmetrische und komplementäre Kommunikationsverhältnis betont. Anschließend wurde die soziologische Perspektive auf Kommunikation nach Habermas (Habermas 1982) erläutert, da diese insbesondere den Machtbegriff explizit bearbeitet. Hier findet sich im Konzept der verständigungsorientierten sozialen Handlung eine gut mit Rosenbergs Modell kompatible theoretische Vorstellung von Kommunikationshandeln im gesellschaftlichen Kontext.

Abschließend wurde Kommunikation im Schulsystem spezifisch untersucht. Es wurde herausgearbeitet, dass eine fundierte Kommunikations- bzw. soziale Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung für Lehrkräfte ist, um den Beruf erfolgreich auszuüben (KMK 2014). Zudem wurden kommunikative Merkmale von Schüler-Lehrer-Konflikten herausgearbeitet (face-to-face, verbal, paraverbal, nonverbal, side-to-side, face-to-back, Pflichtkommunikation, komplementär, dreifache Asymmetrie). Die ausgewählten Theorien bildeten dabei die Grundlage, um im integrativen Modell für soziale Konflikte grundlegende Merkmale von Kommunikation beschreiben zu können, welche mit der Methode der WSK behandelbar sind. Nachfolgend wurden die Funktionen von Konflikten herausgearbeitet. Hier wurden Funktionen für den gesellschaftlichen Diskurs, Demokratielernen bzw. Lernen oder die Schüler-Lehrer-Beziehung herausgestellt. An dieser Stelle wurde insbesondere auch die mögliche positive Wirkung von Konflikten hervorgehoben (Dahrendorf 2006; Simmel 1981). Die Abgrenzung des Begriffes der Unterrichtsstörung von dem des Konflikts war Gegenstand des nächsten Abschnittes. Hierfür wurde eine eher aus kommunikativer Sicht formulierte Definition von Unterricht vorgestellt (Lüders 2003, S. 417) und zudem eine heuristische Unterscheidung der Eskalationsstufen von Konflikten aus Lehrerperspektive nach Becker in Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikte angeführt (Becker 2006a, S. 18). Weiterhin wurde eine Differenzierungsmöglichkeit von Unterrichtsstörungen angeführt (Wettstein et al. 2016, S. 191) und auch die Gründe für Unterrichtsstörungen (institutionell, schülerbedingt, lehrerbedingt) herausgearbeitet (Nolting 2002, S. 17). Ferner wurde der ökologische Ansatz aufgeführt (Wittmann und Weyland 2010, S. 115) und die Bedeutung der Nutzung von konstruktivistisch-

didaktischen Szenarien bei der Unterrichtsführung in Zusammenhang mit Konflikt bzw. Unterrichtstörungen angeführt.

Im nachfolgenden Kapitel wurde das Modell der WSK vorgestellt. Hierbei wurde herausgearbeitet, dass die WSK ein Kommunikations-Konflikt-Prozessmodell darstellt, wobei sie auch Elemente einer Grundhaltung beinhaltet. Weiterhin wurde Rosenbergs Gewaltbegriff aufgezeigt und auf die vielfältige Anwendung des Modells in verschiedenen Kontexten sowie auf dessen Wurzeln, welche auch in Rosenbergs Biographie liegen, eingegangen. Die ausführliche Darstellung wesentlicher Komponenten der WSK, wie z.B. zu vermeidende lebensentfremdende Kommunikation, die der WSK zugrundeliegende Haltung, Empathie sowie die einzelnen Schritte – Wahrnehmung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte – der Methode waren Gegenstand des Kapitels. Hierbei wurde auch herausgestellt, dass zwischen den einzelnen Elementen ein Zusammenhang besteht und diese somit nur eingeschränkt singular betrachtet werden können, wenngleich sie jeweils eigene Wirkungen aufweisen. Darüber hinaus wurde der Prozesscharakter des Modells herausgearbeitet. Zum Schritt der Wahrnehmung wurde insbesondere die Differenzierung zwischen Wahrnehmung und Bewertung herausgearbeitet. Beim Schritt des Gefühls wurden diese von „Pseudogefühlen“ bzw. „Nicht-Gefühlen“ abgegrenzt. Beim Schritt des Bedürfnisses wurde auf deren Formulierung im Sinne der WSK eingegangen, Bedürfnisse von Strategien abgegrenzt sowie das Prinzip der Äquipotenzialität – alternative Erfüllbarkeit eines Bedürfnisses durch mehrere Strategien – bzw. der Äquifinalität – Möglichkeit mit einer Strategie mehrere Bedürfnisse zu erfüllen – eingegangen. Bedürfnisse wurden als eine essenzielle Triebkraft menschlichen Handelns verstanden und es wurde den Grundauffassungen der „*basic needs*“-Theorie gefolgt. Gegenstand der Erläuterungen zur Bitte war deren richtige Formulierung, die Abgrenzung zu Forderungen sowie die Unterscheidung zwischen Lösungsbitten, Anerkennungsbiten und Beziehungsbiten. Im Weiteren wurde die WSK bezüglich der Anwendung in der Schule thematisiert. Hierbei wurden WSK-Projekte an Schulen vorgestellt und die Hauptmerkmale des Schuleinsatzes eruiert, u.a. Schaffung einer wertschätzenden Lernatmosphäre sowie Aufhebung einer Dominanzstruktur. Danach wurden Theorien und wissenschaftliche Erklärungsansätze angeführt, um den Stand der Forschung für die einzelnen Elemente herauszuarbeiten. Dafür wurde als erstes die Haltung der Humanistischen Psychologie vorgestellt, auf deren Tradition aufbauend Rosenberg sein Modell entwickelt hatte. Hierfür wurden die wesentlichen Postulate und Theoreme der Strömung gezeigt, u.a. konstruktive Grundausrichtung des menschlichen Individuums, Bedürfnisausrichtung, Autonomie-Postulat. Zudem wurden

die wissenschaftstheoretische und methodologische Ausrichtung der Humanistischen Psychologie dargestellt, u.a. die Postulate von Übersummativität, Kontext sozialer Beziehungen, bewusstes emotionales Erleben, Wahlfreiheit und der Intentionalität. Eine kritische Einordnung schloss die Überlegungen ab, wobei u.a. herausgearbeitet wurde, dass der „Dritten Kraft“ ihre kämpferische Natur, die „Beliebigkeit“ ihrer Grundannahmen sowie ihr „missionarischer Charakter“ zum Vorwurf gemacht werden (Straub 2014b). Weiterhin wurde als wichtiges WSK-Element die Empathie beleuchtet. Es wurde gezeigt, dass Empathie insbesondere die inneren Erlebenszustände von Menschen erfasst und eine Vermeidungsfunktion von aggressivem Verhalten besitzt, welche interkulturell funktional ist. Sie wurde als dreischrittiger Prozess aufgefasst, der sich in die vorgenommene Modellierung von Kommunikation nach Kapitel 1 hier integrieren lässt (Altmann 2013, S. 14). Die drei bestehen dabei aus dem Verstehen des emotionalen Zustandes des Signalempfängers, dem Senden der Empathie und dem Empfangen dieser durch den Kommunikationspartner. Es wurde in der vorliegenden Arbeit der Position von Rogers gefolgt, wonach Empathie gelernt werden kann (Rogers 1980, S. 85; Altmann 2015, S. 174; Roth et al. 2016). Ferner wurden der affektive und kognitive Anteil aufgezeigt (Roth et al. 2016, S. 2; Piefke 2017, S. 236), der Teil des Empathieprozesses ist. Hier wurde der Auffassung gefolgt, dass die Prozesse komplementären Charakter haben (Babar et al. 2018, S. 174). Es wurde auch dargestellt, dass Empathie einen Top-down- und einen Bottom-up-Prozess beinhaltet (Stemmler et al. 2014, S. 209). Im Weiteren wurde näher auf das Empathieverständnis von Carl Rogers, bei dem Rosenberg promovierte, eingegangen. Er hebt den nicht-wertenden und akzeptierenden Charakter hervor, der eine sorgende und wertschätzende Haltung für den Empathiennehmer erzeugt. Weiterhin gelinge es dem Empathiennehmer, sich selbst besser zuzuhören, sich vagen gefühlten Bedeutungen besser zuzuwenden sowie eine neue Möglichkeit der Erlebens in Form eines kongruenteren Verständnisses mit dem eigenen Erleben zu erfahren (Rogers 1980, S. 92). Dass Empathie auch maladaptive Auswirkungen hat, wurde ebenfalls dargestellt. Diese können sich beispielsweise in Form eines Empathischen Kurzschlusses ausdrücken, wobei das Anwenden der WSK einen solchen EKS vermeidbar machen soll (Altmann 2015, S. 29). Für Schule und Unterricht kann Empathie als wesentliche Fähigkeit für Lehrkräfte (Altmann et al. 2016, S. 11; Tausch und Tausch 1976a, S. 32) und deren Erlernen auch als pädagogisches Ziel angesehen werden. Im Weiteren wurde das Phänomen der Wahrnehmung behandelt. Hierbei wurde zunächst gezeigt, dass Wahrnehmung subjektiv, selektiv, für

Wahrnehmungstäuschungen anfällig (Jacobsen und Kaernbach 2006, S. 109) und konstruiert (Berkel 2005, S. 37) ist. Danach wurde Wahrnehmung aus entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchtet und dabei Grundlagen zu unseren Sinnesorganen dargelegt. Ferner wurden die Aspekte der Aufmerksamkeit sowie der Top-down- und der Bottom-up-Prozess im Zusammenhang mit Wahrnehmung beleuchtet. Insbesondere wurde auch auf interpersonale Wahrnehmung eingegangen. In diesem Zusammenhang ist die Wahrnehmung ein Teil des Kommunikationsprozesses und das wahrgenommene Verhalten eines Interaktionspartners wird in Interaktionen stets interpretiert (Laing et al. 1978, S. 21). Anschließend wurde Wahrnehmung aus pädagogischer Perspektive betrachtet, wobei vor allem implizite Persönlichkeitstheorien sowie deren Gefahren thematisiert wurden. Danach wurden Gefühle, der zweite Schritt der WSK, behandelt. Hier wurde darauf hingewiesen, dass Gefühle lange Zeit ein Forschungsdesiderat im Zusammenhang mit Lernen darstellten und erst in den letzten Jahren eine intensivere Beforschung beobachtbar ist. Der Begriff „Emotion“ wurde als synonym mit dem des „Gefühls“ verstanden und über den Objektbezug und die längere Dauer von Stimmung abgegrenzt (Otto et al. 2000; Frenzel et al. 2015b, S. 204; Shuman und Scherer 2014, S. 14). Anschließend wurde herausgearbeitet, dass Emotionen zum einen präkognitiv sehr schnell und teilweise unbewusst ablaufen können (Ekman 2008, S. 187) und andererseits auch langsame und bewusste Bewertungen erfolgen (Ekman 2008, S. 187; Lazarus 1991, S. 191). Es wurde beschrieben, dass Emotionen einen Evolutionsvorteil verschaffen, indem ein Reiz-Reaktions-Verhalten von langsameren kognitiven Prozessen abgekoppelt wird und so Grundreaktionen, wie beispielsweise Angriff oder Flucht, schnell gezeigt werden können (Shuman und Scherer 2014, S. 14).

Folgt man von Sheve, dienen Emotionen auch als Reaktion auf eine zunehmende Komplexität in sozialen Beziehungen (2013, S. 352). Emotionen sind weiter von subjektiven Bewertungen geprägt und können unser Erleben in unser Bewusstsein rücken (Hascher und Brandenberger 2018, 291).

Es wurde beschrieben, dass das Zeigen von Emotionen interkulturell unterschiedlich sein kann (Shuman und Scherer 2014, S. 14) und kulturbedingte Unterschiede hinsichtlich Häufigkeit, Dauer, Intensität, kognitiver Bewertung und Ausdruck einzelner Emotionen vorliegen (Pekrun und Linnenbrink-Garcia 2014a, S. 661). Im Folgenden wurde ein Mehrkomponentenmodell von Emotionen zu deren Beschreibung genutzt, welches aufzeigte, dass diese sich aus einer affektiven, physiologischen, kognitiven, motivationalen und expressiven Komponente zusammensetzen (Hascher und Brandenberger 2018, S.

291; Kleinginna und Kleinginna 1981, S. 355). Schließlich wurden Erkenntnisse zu Emotionen im Klassenzimmer dargestellt. Hier wurde gezeigt, dass Emotionen eine zentrale Stellgröße für Lernen und Leistung darstellen, wobei nicht verallgemeinernd bewertet werden kann, welche Valenz der Emotionen günstig ist. Für Emotionen im Schulalltag wurde beschrieben, dass diese neben den angeführten Auswirkungen auf Lernen auch eine Auswirkung auf das Erwerben von affektiven Erfahrungen hat (Fiedler und Beier 2014, S. 36), sodass Fähigkeiten zur Emotionsregulation erworben werden. Bezüglich der Valenz der Emotionen wurde aufgezeigt, dass im Schulalltag im Durchschnitt eher negative Emotionen den Unterricht prägen (Hascher 2005, S. 610). Zudem wurde darauf eingegangen, dass der Lehrberuf stark von Emotionen bestimmt ist, was u.a. für die Steuerungswirkung bezüglich des Lehrerhandelns, den Einfluss von Emotionen auf die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern sowie den Einfluss über den Unterricht hinaus von Bedeutung ist. Weiterhin wurde auf die Abhängigkeit der emotionalen Befindlichkeit von der Unterrichtsgestaltung eingegangen.

Den dritten Schritt des WSK-Modells stellt die Bedürfnisebene dar. Bedürfnisse sind nach Auffassung der WSK die wesentliche Triebkraft menschlichen Handelns. Die Bedürfnistheorie von Max-Neef (1992) wurde erläutert, da sie die Grundlage des rosenbergschen Bedürfnisverständnisses bildet. Hierbei wurde die grundlegende „Matrix of needs and satisfiers“ vorgestellt und erläutert. Als in der Unterrichtsforschung besonders tief erforschte Theorie, einschließlich beruflicher Schulen, wurde die Bedürfnistheorie nach Deci und Ryan aufgearbeitet. Hierbei wurde insbesondere das Verständnis der intrinsischen Motivation dargelegt und die bedeutenden *psychologischen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit* erläutert. Abschließend erfolgte eine Analyse der Bedeutung von Bedürfnissen in Pädagogik und Klassenzimmer. Hier wurde herausgestellt, dass eine institutionalisierte Bedürfnisforschung für die Pädagogik nicht existiert (Mägdefrau 2007, S. 79). Weiterhin wurde die Bedeutung von Bedürfnisverwirklichungshandeln und die Abhängigkeit von sozialem Handeln angeführt, die für Unterricht und Schule relevant ist (Mägdefrau 2007, S. 11). Es wurden dabei auch die Rolle der Unterrichtsformen und Sozialformen (Seifried und Klüber 2006), der Rahmenbedingungen (Satow 2002, S. 178) und des vorgegebenen Regelwerks (Mägdefrau 2007, S. 47) für Bedürfnisbefriedigung und Motivation thematisiert. Auch für die Lehrerseite wurde die Bedeutung der *basic needs* und die Korrelation mit deren intrinsischer Motivation dargelegt (Klassen et al. 2012, S. 150). Nach Hagenauer und Hascher (Hagenauer

und Hascher 2013, S. 108) wurde abschließend eine fehlende Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler in der Schule postuliert, welche insbesondere durch die Stärkung individueller Ressourcen (z.B. Erlernen einer Emotionsregulation) behoben werden könnte.

Schließlich wurde der Aspekt der Bitte untersucht. Hier wurde dargelegt, dass Bitten in der Theorie von Rosenberg die Erfüllung von Bedürfnissen durch den Kommunikationspartner erwirken können. An dieser Stelle wurde der illokutionäre Kommunikationsrahmen von Bitten (Kim und Bresnahan 1994, S. 319) aufgezeigt und auch der kontingente und risikobeladene Charakter von Bitten für die Kommunikationspartner beschrieben (Forgas 1985c, 1998, S. 173; Blum-Kulka et al. 1985, S. 114–115; van der Wijst, Per J. 1996, S. 5). Darüber hinaus wurde erörtert, dass Bitten zur Kooperation aufrufen, wobei der Kommunikationspartner aber zunächst die Handlungsfreiheit besitzt, der Bitte nachzukommen oder nicht zu entsprechen. Diese Handlungsfreiheit kann zu einem Gesichtsverlust des Bittstellers führen. Weiterhin wurde auf Zusammenhänge zwischen Macht, sozialer Distanz, Alter, Inhalt und Öffentlichkeit der Kommunikation der Bitte sowie der Direktheit, mit der eine Bitte gestellt wird, eingegangen. Vor diesem Hintergrund wurde das Modell der Forderung/Bitte nach Kim und Breshnahan (1994, S. 322) vorgestellt, die für unterschiedliche Kulturen (kollektivistische/individualistische) die Variablen Klarheit, Berücksichtigung der Gefühle des Rezipienten, Gefahr der Missbilligung und wahrgenommener Zwang in Verbindung mit der Effektivität von Bitten untersuchten. Für die Bitte im Unterricht wurde erörtert, dass diese in einem speziellen Setting stattfindet, in welchem das Erreichen der Lernziele der Klasse die Zielsetzung darstellt. Hierauf richtet sich idealerweise die Kommunikation der Lehrkraft aus, wobei Befehle und Forderungen die häufigste Form der Lenkung darstellen (Hocke und Stöckel 1976, S. 69; Tausch und Tausch 1979, S. 243). Dabei stellen Bitten, wenn diese nicht als Höflichkeitsform einer Anweisung erfolgen, eine Form des praktizierten Dirigierens dar (Tausch und Tausch 1971). Es wurde erörtert, dass nach Spanhel die Bitte auch als Lenkung der Aufmerksamkeit und der Lenkung von Schüleraktivitäten eingeordnet werden kann (Spanhel 1971, S. 219). In Konfliktsituationen, für welche die WSK den Einsatz der Bitte fordert, wenden Lehrkräfte nach Befunden von Hocke und Stöckel diese Kommunikationsform nahezu nicht an (1976, S. 82). Weiterhin wurde herausgestellt, dass beispielsweise Tausch und Tausch in ihren Forschungen darauf hinweisen, dass ein zu großes Ausmaß an Lenkung im Unterricht vorherrscht und insbesondere bei Konfliktsituationen eher Strafen, Angsterregung und Zusatzarbeiten denn Bitten zu deren Lösung herangezogen werden (Tausch

und Tausch 1979). Dazu wurde in der Arbeit zunächst basierend auf einer systematischen Darstellung des WSK-Modelles von Rosenberg und einer umfassenden Analyse des Forschungsstandes zu seinen Komponenten ein integriertes Modell der WSK in Schüler-Lehrer-Konflikten entwickelt. Hier wurden der kommunikative Rahmen und die wichtigsten Merkmale und Prozesse in Konflikten integriert. Als Grundbestandteile wurden der *Kommunikationsrahmen*, die *Haltung der Humanistischen Psychologie*, Grundlagen der *Kommunikation*, *Spezifika sozialer Konflikte* sowie die WSK-Bestandteile *Empathie*, *Wahrnehmung*, *Gefühl*, *Bedürfnis* und *Bitte* und der Aspekt berücksichtigt, dass Konflikte von zwei Akteuren *perspektivisch* betrachtet werden. Es wurde herausgestellt, dass die einzelnen Aspekte interdependent sind und *Kommunikation* die Grundlage des Austausches zwischen den Konfliktpartnern darstellt. Auch der *Prozesscharakter* der WSK sowie deren *Routineaspekt* wurden in das Modell aufgenommen. Alle im integrativen Modell angeführten Aspekte wurden an wissenschaftliche Theorien und empirische Studien angeknüpft, sodass dieses auf einer theoretisch fundierten Basis steht. Mittels des Perspektivenmodells wurde dem Leser eine Übersicht zum Verständnis von Konflikten, welche mit der WSK bearbeitet werden, geboten, wodurch diese auch besser einer Analyse zugänglich werden. Dies gab auch eine Hilfestellung bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse.

In Kapitel 4, dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, wurden die Befunde der Interviewstudie dargelegt. Hier wurde zunächst die forschungsleitende Frage konkretisiert: *Welche Wirkungen und Herausforderungen ergeben sich aus dem Anwenden der Wertschätzenden Kommunikation bei der Behandlung und Prävention von Schüler-Lehrer-Konflikten?* Weiterhin wurde die Frage nach Wirkungen und Herausforderungen auf die vier Schritte und den Aspekt der Empathie der WSK übertragen, wobei eine Betrachtung für jeden Einzelaspekt unternommen wurde. In Anbetracht des Forschungsstandes und der Merkmale des Forschungsfeldes erfolgte eine empirische Bearbeitung auf Basis einer qualitativen Interviewstudie im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring.

Anschließend wurden die empirischen Ergebnisse zu jedem Aspekt erläutert, mit der Theorie verknüpft sowie diskutiert, woraufhin Thesen aufgestellt wurden. Zur Wirkung der Empathie wurde u.a. herausgearbeitet, dass mehr als die Hälfte der Befragten eine Konfliktdeeskalation als meistgenannten Punkt mit Empathie in Verbindung bringen. Weiterhin wurde von einer Verbindung mit dem Konfliktpartner und einem vorherrschenden

Verständnis für diesen berichtet. Zudem scheint es eine Wirkung zu sein, durch das Anwenden der Empathie auch den Konflikt selbst besser zu verstehen. Außerdem wurde von einem entstehenden Vertrauen, einer Konzentration auf den Gesprächspartner, einem Bedürfnisbezug und einer geringeren Verteidigungshaltung berichtet. Als Antwort auf die Frage nach Herausforderungen, die mit dem Anwenden von Empathie verbunden sind, wurde angeführt, dass die eigene emotionale Involviertheit bzw. Tagesform das Empathiegeben erschweren kann. Zudem wurde herausgearbeitet, dass ein Empathiegeben auch bei stark missfälligem Verhalten des Kommunikationspartners oder bei einem ernsthaften Bedürfniskonflikt schwerfällt. Ferner wurde verdeutlicht, dass es bei einem eigenen Bedarf an Empathie herausfordernd ist, diese dem Kommunikationspartner zu geben. Weiterhin wurde aufgezeigt, dass Rahmenbedingungen in Form von knapper Unterrichtszeit, einer großen Schülerzahl bzw. die Situation, Schüler nur selten zu unterrichten und sie somit nicht gut zu kennen, eine Herausforderung beim Geben von Empathie darstellen können.

Beim Aspekt der Wahrnehmung/Beobachtung wurde elaboriert, dass durch das Anwenden des Schrittes insbesondere eine Beruhigung oder eine Prävention eines Konfliktes erfolgen kann. Darüber hinaus kann der Schritt zu einer Aufklärung der Konfliktursache beitragen. Ferner kann angenommen werden, dass sich Konfliktpartner durch das Anwenden von Beobachtungen weniger vom Konfliktpartner angegriffen fühlen und Interpretationsinhalte von Wahrnehmungen besser differenzieren können. Außerdem scheint bei den Konfliktpartnern eine größere Aufmerksamkeit und Bereitschaft vorzuliegen, ihrem Konfliktpartner zuzuhören. Zudem wurde angeführt, dass durch das Anwenden des Schrittes Kommunikationspartner von der Art der Kommunikation überrascht sind, da sie mit einer anderen kommunikativen Reaktion rechnen. Als größte Herausforderungen des Schrittes Wahrnehmung/Beobachtung wurde die Schwierigkeit der Trennung von Bewertung und Beobachtung herausgearbeitet. Ferner wurde gezeigt, dass die Distanz zum Konflikt bei der Formulierung der Beobachtung eine Rolle spielen dürfte. Auch scheint die Formulierung einer Wahrnehmung im Sinne der WSK umso schwerer zu fallen, je weniger Distanz eine Person zum Konflikt hat. Die Anzahl der Konfliktbeteiligten dürfte ebenfalls eine Herausforderung darstellen. Hierzu konnte angeführt werden, dass das Anwenden des Schrittes Wahrnehmung/Beobachtung mit steigender Anzahl an Konfliktbeteiligten schwieriger wird. Weiterhin wurde auch die Beziehung zum Konfliktpartner als Einflussfaktor auf die Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung identifiziert.

Für den Schritt Gefühl wurde herausgearbeitet, dass vor allem Entspannung bzw. Deeskalation als Wirkung einzutreten scheinen. Weiter dürfte ein Verständnis für die Gefühlslage, ein Schaffen von Verbindung mit dem Konfliktpartner und ein authentisches Wirken der Lehrkraft erreicht werden. Zudem wurden das Schaffen von Aufmerksamkeit und die Identifizierung der Konfliktursache sowie Offenheit und Transparenz ebenfalls als Kategorien herausgearbeitet. Als Herausforderungen bei der Gefühlsebene wurde ein Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor der Klasse sowie die Begrenztheit des eigenen Gefühlswortschatzes identifiziert, daneben auch das Verwenden von Pseudogefühlen. Der begrenzte Gefühlswortschatz der Schüler sowie der Aspekt, dass es Schüler nicht gewohnt sind, auf diese Art zu kommunizieren, scheint mit der Schwierigkeit, die Gefühlslage der Schüler zu identifizieren, ebenfalls als Herausforderung in Zusammenhang mit dem Schritt Gefühl zu existieren.

Bezüglich des Schrittes Bedürfnis wurde für die Nutzung des Schrittes die Wirkung, eine Verbindung/ein Verständnis bzw. die Bereitschaft zuzuhören zu erreichen, betont. Ferner scheint durch die Nutzung des Schrittes eine Deeskalation von Situationen zu erfolgen. Als weitere Wirkungen wurden die Klärung der Konfliktgründe und eine Lösungsorientierung in der Kommunikation angeführt. Für die Herausforderungen beim Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses wurde herausgearbeitet, dass die Identifikation des vorliegenden Bedürfnisses schwierig sein kann, dass das Beherrschen des Schrittes zeit- und übungsintensiv ist, eine zielgruppenspezifische Formulierung der Bedürfnisse schwerfallen sowie dass der schulische Rahmen eine Bedürfniserfüllung der Schüler verhindern kann.

Zum letzten Schritt der WSK, der Bitte, wurde als wichtigste Wirkung eine Klärung und Transparenz in Konflikten identifiziert, daneben das Schaffen von Wahlmöglichkeiten sowie das Erarbeiten von kreativen Strategien und ein besseres Unterrichtsklima bzw. eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung. Weiterhin konnten als Kategorien aus der Datenanalyse noch eine bessere Mitarbeit, das Zeigen von Achtung/Wertschätzung der Schüler, ein gemeinsames Bearbeiten/Lösen des Konfliktes und eine größere Effektivität von Bitten in Vergleich zu Forderungen gebildet werden. Darüber hinaus scheint eine Einstellung in Konflikten, die frei von Erwartungshaltung gegenüber dem Erfüllen der Bitte ist und dem Konfliktpartner eine freie Entscheidung lässt, zu entstehen. Bei den Herausforderungen wurden vor allem das hierarchische System respektive Systemvoraussetzungen genannt. Zudem scheint ein In-Forderungen-Verfallen, sollte eine Bitte nicht erfüllt werden, ebenfalls eine Herausforderung darzustellen. Weitere Kategorien,

welche herausgearbeitet werden konnten, sind das richtige Formulieren einer Bitte im Sinne der WSK, der Zeitfaktor als Limit für das Stellen von Bitten, das Stellen von Bitten in Grenzüberschreitungen und Regelverstößen und die Unkenntnis von Bitten bei Schülern in der Unterrichtssituation. Auch die Problematik, Bitten an mehrere Personen zu stellen, die Abhängigkeit von der Beziehung zum Kommunikationspartner sowie die Unkenntnis von Beziehungsbitten konnten als Kategorien erarbeitet werden. Beim Schritt der Bitte wurde weiterhin ausgewertet, wie Lehrkräfte auf ein geäußertes „Nein“ auf eine von ihnen gestellte Bitte reagieren. Hier konnte herausgearbeitet werden, dass sie nach einem bisher unerfüllten Bedürfnis beim Schüler suchen. Ferner scheint nach alternativen Möglichkeiten gesucht, Forderungen durchgesetzt, aber auch das „Nein“ ernstgenommen bzw. akzeptiert zu werden. Zudem scheinen einige Lehrkräfte klar zwischen Bitten und Forderungen zu unterscheiden und Überredung oder Überzeugung anzuwenden.

5.2.2 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Arbeit wurde entlang einer explorativen Studie untersucht, welche Wirkungen und Herausforderungen das Anwenden der WSK im Schüler-Lehrer-Konflikt mit sich bringt. Es wurden dabei von den Interviewten zahlreiche positive Auswirkungen, u.a. als Schwerpunkt das Deeskalieren und präventive Vermeiden von Konflikten, eine bessere Klärung der Konfliktursache sowie eine bessere Verbindung zwischen den Konfliktpartnern berichtet. Als Herausforderung wurde insbesondere genannt, dass die WSK auf Grenzen stößt, wenn sie mit Rahmenbedingungen oder dem Schulsystem kollidiert. Weiterhin wurden zahlreiche Thesen erarbeitet, welche konkreten Auswirkungen einzelne Elemente der WSK besitzen können.

An diese Ergebnisse schließen sich weiterführende Forschungsfragen an. Beispielsweise wäre es gewinnbringend zu untersuchen, in welcher Weise die WSK am besten einer Vielzahl an Schülern und Lehrern vermittelt werden kann. Weiterhin wären Längsschnittuntersuchungen sinnvoll, die beispielsweise Auswirkungen von WSK bei Schülern über die Schullaufbahn hinaus untersuchen würden. Zudem wäre eine Untersuchung zwischen anderen schulischen Konfliktpartnern (z.B. Lehrer-Lehrer; Schulleitung-Lehrer, Lehrer-Eltern) sinnvoll. Auch Vergleichsstudien zur Effektivität der Methode im Vergleich zu anderen Konfliktmodellen wären gewinnbringend, um herauszuarbeiten, wie Konflikte am effektivsten behandelt werden können. Darüber hinaus könnte der Frage nachgegangen werden, ob die WSK in unterschiedlichen Schulformen eine verschiedenartige Wirkung zeigt.

Abschließend stellt die WSK aus Sicht des Autors eine geeignete Methode dar, herausfordernde Kommunikationssituationen in der Schule zu bewältigen und durch das Praktizieren auch eine Vorbildfunktion für Schüler hinsichtlich der Kommunikation einzunehmen. Diese Sichtweise speist sich aus der Betrachtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus drei Perspektiven.

Erstens: Zukünftige kommunikative Anforderungen an die Berufswelt

Gerade vor dem Hintergrund zukünftiger Entwicklungen wie internationaler und multikultureller Teams sowie einer Kooperation verschiedener Fachdisziplinen kann die *These* aufgestellt werden, *dass die Bedeutung der Kommunikation als Schlüsselkomponente für den Erfolg von Individuen und Unternehmungen noch zunimmt*. Hier werden vermutlich auch potenzielle Konflikte durch die zunehmende nationale, kulturelle und professionsbedingte Heterogenität in ihrer Intensität und Häufigkeit ansteigen. Vieles deutet darauf hin, dass die WSK hierfür eine geeignete Möglichkeit darstellt, solche Konflikte zu bearbeiten. Insofern eignet sich die Methode auch besonders für berufsbildende Schulen, da es deren Aufgabe ist auf die Berufs- und Lebenswelt vorzubereiten, was mit der Anwendung der WSK im Konfliktbereich stattfindet.

Zweitens: Emanzipatorische Entwicklung des Individuums durch die Anwendung der WSK

Die WSK und insbesondere deren Haltung hat in diesem Zusammenhang zahlreiche emanzipatorische Elemente als Inhalt. Als diskursive Kommunikationsform hinterfragt sie starre Hierarchien, spricht dem Individuum Mündigkeit zu und sucht in Konflikten nach dem besseren Element. Hierbei wird das Individuum dazu angestoßen, sich selbst und die eigenen Ansichten tiefgreifend zu hinterfragen und mit der Perspektive unserer Kommunikationspartner abzugleichen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten helfen dem Individuum bei der Selbstreflexion, dem Kommunizieren und in Konflikten im privaten und beruflichen Rahmen. Insofern kann die WSK eine emanzipatorische Wirkung bei Lehrern und Schülern entfalten.

Drittens: Die WSK als Kommunikations-Konflikt-Prozess-Modell

Gerade für den Unterricht sind Kommunikationsmodelle hilfreich, die geeignet sind, Konflikte zu vermeiden oder zu deeskalieren. Hier stellt sich bereits in der Lehrerbildung die Herausforderung, angehenden Lehrkräften die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln, um diese auf die kommunikativ anspruchsvollen Konfliktsituationen und die er-

höhten psychosozialen Belastungen des Lehrberufs (Schaarschmidt 2009, S. 606) vorzubereiten. Die Ergebnisse der Arbeit sowie die aufgestellten Thesen machen Mut, dass die WSK ein dafür geeignetes Mittel darstellt.

6. Literaturverzeichnis

Aanstoos, C.; Serlin, I.; Greening, T. (2000): History of Division 32 (Humanistic Psychology) of the American Psychological Association. Hg. v. D. Dewsbury. Washington, DC. Online verfügbar unter <https://www.apadivisions.org/division-32/about/history.pdf>, zuletzt geprüft am 27.12.2017.

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 2. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altmann, Tobias (2013): Funktionale Empathie: Entwicklung und Evaluation eines Empathietrainings auf Basis eines integrativen Prozessmodells zur Vermeidung empathisch kurzschlüssigen Handelns. Dissertation. Duisburg, Essen.

Altmann, Tobias (2015): Empathie in sozialen und Pflegeberufen. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms. Wiesbaden: Springer (Psychologie in Bildung und Erziehung).

Altmann, Tobias; Roth, Marcus (2013): The evolution of empathy: From Single Components to process models. In: Changiz Mohiyeddini, Michael W. Eysenck und Stephanie Bauer (Hg.): Handbook of psychology of emotions. Recent theoretical perspectives and novel empirical findings Volume 2. New York: Nova publishers (Psychology of emotions, motivations and actions), S. 172–187. Online verfügbar unter http://due-publico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-34497/DISS.Text_UB_online_2013-12-12.pdf.

Altmann, Tobias; Schönefeld, Victoria; Roth, Marcus (2016): Empathiearbeit mit Gewaltfreier Kommunikation. In: Marcus Roth, Victoria Schönefeld und Tobias Altmann (Hg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 111–126.

Argyle, Michael (2013): Körpersprache und Kommunikation. Nonverbaler Ausdruck und Soziale Interaktion. 10. überarbeitete Neuauflage. Paderborn: Junfermann Verlag.

Argyle, Michael; Furnham, Adrian; Graham, Jean Ann (1981): Social situations. Cambridge: Cambridge University Press.

- Aronson, Elliot (2002): Building empathy, Compassion and achievement in the jigsaw classroom. In: Joshua Michael Aronson (Hg.): Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education. Amsterdam, Boston: Academic Press (Educational psychology series), S. 213–227.
- Auernheimer, Georg; Rosen, Lisa (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion in der Migrationsgesellschaft. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 435–463.
- Babar, Muneer; Hasan, Syed; Akram, Sufyan; Burud, Ismail; Fazli Khalaf, Zahra; Edward Reckelhoff, Kenneth et al. (2018): Living with Empathy in the 21st Century. International Medical University. Kuala Lumpur. Online verfügbar unter <https://www.researchgate.net/publication/323692582>, zuletzt geprüft am 05.05.2018.
- Backes-Haase, Alfons (1992): Zur Frage: wie ist erziehender Unterricht möglich? In: *Schweizer Schule* 79 (5), S. 3–9.
- Baier, Dirk (2010): Delinquentes Verhalten von Berufsschüler/innen innerhalb und außerhalb der Schule. In: *Die berufsbildende Schule* 62 (6), S. 176–182.
- Bakker, Arnold B. (2005): Flow among music teachers and their students. The crossover of peak experiences. In: *Journal of Vocational Behavior* 66 (1), S. 26–44. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.11.001.
- Bandler, Richard; Grinder, John (2007): Neue Wege der Kurzzeit-Therapie. Neurolinguistische Programme. 14. Aufl. Paderborn: Junfermann (Coaching fürs Leben, 18).
- Banse, Rainer (2000): Soziale Interaktion und Emotion. In: Jürgen Otto, Harald A. Eulert und Heinz Mandl (Hg.): Handbuch Emotionspsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union, S. 360–369.
- Barker, Robert L. (1987): The social work dictionary. Washington, DC: NASW Press.
- Bartmann, Sylke; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6), S. 772–784.
- Bateson, Gregory (1958): Naven. A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view. 2. ed. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press (Wolfgang Laade Music of Man Archive, 21).

Batson, C. Daniel; Fultz, Jim; Schoenrade, Patricia A. (1987): Distress and Empathy. Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. In: *J Personality* 55 (1), S. 19–39.

BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-2>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.

Beck, Martin (1994): Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung ; eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verl. (Sprechen und Verstehen, 6).

Becker, Eva Susann: Antecedents and Effect of Teachers' Emotions in the Classroom. Dissertation. Universität Konstanz, Konstanz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-305289>, zuletzt geprüft am 17.02.2018.

Becker, Georg E. (Hg.) (2006a): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. vollständig überarbeitete Neuauflage, 11. Auflage des Werkes. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 178).

Becker, Georg E. (2006b): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. vollständig überarbeitete Neuauflage, 11. Auflage des Werkes. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 178). Online verfügbar unter http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407224910.

Becker, Georg Eberhard (1995): Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch. 7., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe).

Berkel, Karl (2005): Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen. 8., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Verl. Recht und Wirtschaft (Betriebs-Berater : Management).

Berlew, David E. (1977): Conflict, an under-utilized resource. Den Haag: Referat Nive-najaardsdag.

Berndsen, Thomas (1991): Von Handlung zu Kommunikation. Zur paradigmatischen Bedeutung von Kommunikation in neueren soziologischen Theorien ; diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt (Main): R. G. Fischer.

Berne, Eric (1993): Transactional analysis in psychotherapy. A systematic individual and social psychiatry. London: Souvenir Press.

- Berne, Eric (2006): Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Berne, Eric; Wagnath, Wolfram (2012): Was sagen Sie, nachdem Sie "Guten Tag" gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens. 22. Aufl., Lizenzausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer Geist und Psyche, 42192).
- Bernhardt, Boris C.; Singer, Tania (2012): The neural basis of empathy. In: *Annual review of neuroscience* 35, S. 1–23.
- Bialystok, Lauren; Kukar, Polina (2018): Authenticity and empathy in education. In: *Theory and Research in Education* 16 (1), S. 23–39. DOI: 10.1177/1477878517746647.
- Billmann, Elfriede (1978): Entwicklung und exemplarische Erprobung eines handlungstheoretischen Verfahrens zur Supervision von Konfliktberatern. Erlangen-Nürnberg: SFB 22 (Forschungsbericht).
- Birkenbihl, Vera (2007): Vorwort zur deutschen Übersetzung. In: Marshall B. Rosenberg (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann.
- Bitschnau, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen: wie die GFK Ihr Leben verändern kann. Paderborn: Junfermann (Reihe Kommunikation, gewaltfreie Kommunikation).
- Blossfeld, Hans-Peter (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten. Münster: Waxmann.
- Blum-Kulka, Shoshana; Danet, Brenda; Gherson, Rimona (1985): The Language of Requesting in Israeli Society. In: Joseph P. Forgas (Hg.): Language and social situations. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology), S. 113–139.
- Bonacker, Thorsten (2002): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich (5).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch : Bachelor, Master).

- Breidenstein, Georg; Helsper, Werner; Kötters-König, Catrin (Hg.) (2002): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3>.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. In: *Development Psychologie* 22, S. 723–742.
- Bronfenbrenner, Urie (1996): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brophy, Jere (1988): Educating teachers about managing classrooms and students. In: *Teaching and Teacher Education* 4 (1), S. 1–18. DOI: 10.1016/0742-051X(88)90020-0.
- Brown, L. Dave (1983): Managing conflict at organizational interfaces. Boston: Addison Wesley Publishing Company.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1987): Universals of language usages: Politeness phenomena. In: Esther Newcomb Goody (Hg.): Questions and politeness. Strategies in social interaction. Ann Arbor, Mich.: UMI (Cambridge papers in social anthropology, 8), S. 56–311.
- Buchanan, C. M.; Eccles, J. S.; Becker, J. B. (1992): Are adolescents the victims of raging hormones: evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. In: *Psychological Bulletin* (1), S. 62–107.
- Büchter, Karin; Meyer, Rita (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Peter Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442), S. 323–326.
- Bugental, James (1964): The Third Force in Psychology. In: *Journal of Humanistic Psychology* 4 (4), S. 19–26. DOI: 10.1177/002216786400400102.
- Bühler, Charlotte Malachowski; Allen, Melanie (1974): Einführung in die humanistische Psychologie. Stuttgart: Klett (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Burleson, Molly; Martin, Monique; Lewis, Rashunda (2010): Assessing the impact of Nonviolent Communication. NVC Outcome Evaluation Report. Center for Nonviolent Communication. Albuquerque. Online verfügbar unter http://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/EVAL-2011-Final.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2016.

Bürmann, Ilse (2012): Bildung und Gefühl. Reflexionen zu Grundlagen pädagogischen Handelns. In: Rolf Arnold und Günther Holzapfel (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 52), S. 21–41.

Busch, Ludger; Todt, Eberhard (1998): Gewalt in der Schule. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 168–172.

Chen, Junjun (2016): Understanding teacher emotions. The development of a teacher emotion inventory. In: *Teaching and Teacher Education* 55, S. 68–77. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.001.

Ciampi, Luc; Endert, Elke (2011): Gefühle machen Geschichte. Die Wirkung kollektiver Emotionen - von Hitler bis Obama. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.

Clore, Gerald L.; Huntsinger, Jeffrey R. (2009): How the Object of Affect Guides its Impact. In: *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion* 1 (1), S. 39–54. DOI: 10.1177/1754073908097185.

CNVC (2018): Nonviolent Communication in schools. Center for Nonviolent Communication. Albuquerque. Online verfügbar unter <https://www.cnvc.org/about-us/projects/nvc-schools/nonviolent-communication-schools>, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Cohn, Ruth C. (2016): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 18. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Cornelius-White, Jeffrey (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective. A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 77 (1), S. 113–143.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2014): Applications of Flow in Human Development and Education. Dordrecht: Springer Netherlands.

Csikszentmihalyi, Mihaly; Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 207–221.

- Dahrendorf, Ralf (1961): Elemente der Theorie eines sozialen Konflikts. In: Ralf Dahrendorf (Hg.): Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München: Piper (Veröffentlichung der Akademie für Wirtschaft und Politik), S. 197–235.
- Dahrendorf, Ralf (2006): Vorwort. In: Georg E. Becker (Hg.): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. vollständig überarbeitete Neuauflage, 11. Auflage des Werkes. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 178), S. 5–6.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989a): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, S. 276–280.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989b): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2, S. 247–254.
- Davis, James Chowning (1988): The Existence Of Human Needs. In: Roger A. Coate (Hg.): The power of human needs in world society. Boulder, Colo.: Lynne Rienner Publ, S. 23–33.
- Day, Christopher; Lee, John Chi-Kin (Hg.) (2011): New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, 6).
- Decety, Jean; Meyer, Meghan (2008): From emotion resonance to empathic understanding. A social developmental neuroscience account. In: *Development and psychopathology* 20 (4), S. 1053–1080. DOI: 10.1017/S0954579408000503.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Richard Dienstbier (Hg.): Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation. Lincoln, NE (38), S. 237–288.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2002): The Paradox of Achievement: The harder you push the worser it gets. In: Joshua Michael Aronson (Hg.): Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education. Amsterdam, Boston: Academic Press (Educational psychology series), S. 62–87.
- Demetriou, Helen (2018): Empathy, Emotion and Education. London: Palgrave Macmillan UK.

- Dewey, John (1933): *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*: D.C. Heath.
- Dormann, Markus (2015a): *Unterrichtsstörungen. Unveröffentlichtes Forschungsprojekt zum Thema Unterrichtsstörungen an beruflichen Schulen*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Dormann, Markus (2015b): *Unveröffentlichte Studie zur Auswirkung von WSK-Trainings mit Schülern einer beruflichen Förderschule auf deren Konfliktfähigkeit*.
- Dormann, Markus (2017): *Nein, Frau Lehrer, das mach´ ich nicht! Eine Untersuchung über die Wirksamkeit von Bitten im Unterricht*. In: *Empathische Zeit* 2 (1), S. 42–46.
- Dormann, Markus; Gerholz, K.-H.; Schmieden, A.; Spitzner, S. (2016): *Was hat das Füllwort „Ähm“ mit gutem Unterricht zu tun? – Eine empirische Untersuchung zum paraverbalen Kommunikationsverhalten von angehenden Lehrkräften*. In: *Wirtschaft und Erziehung* (6), S. 219–227.
- Dormann, Markus; Ziegler, Simone; Heinrichs, Karin; Dietz, Angela; Voit, Marianne (2018): *Die Schule als Ort des Wachstums. Wertschätzende Kommunikation - ein wirksamer Ansatz für eine Kultur der Potentialentfaltung in Schulen?!* In: *Empathische Zeit* (2), S. 60–63.
- Doyle, Walter (2006): *Ecological approaches to classroom management*. In: Edmund Emmer, Edward Sabornie, Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein (Hg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 97–125.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl. Marburg: Dresing & Pehl.
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. 2., vollst. neu bearb. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- DWDS (2018): *Bedürfnis*“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Bedürfnis>, zuletzt geprüft am 10.11.2018.
- Eberwein, Werner (2009a): *Humanistische Psychotherapie*. 1. Auflage. s.l.: THIEME. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1055/b-002-29644>.

- Eberwein, Werner (2009b): Humanistische Psychotherapie. Quellen, Theorien und Techniken; 2 Tabellen. Stuttgart: THIEME.
- Eckert, Marcus; Sieland, Bernhard (2006): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 24), S. 147–166.
- Eder, Ferdinand (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: Tina Hascher (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, 10), S. 91–112.
- Einsiedler, Wolfgang (2017): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 267–290.
- Eisenberg, Nancy (1989): Editor's notes. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 1989 (44), S. 1–7. DOI: 10.1002/cd.23219894402.
- Eisler, Riane (2007): Vorwort. In: Marshall B. Rosenberg (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann, S. 15–18.
- Ekman, Paul (1992): Are there basic emotions? In: *Psychological Review* 99 (3), S. 550–553. DOI: 10.1037/0033-295X.99.3.550.
- Ekman, Paul (2008): An argument for basic emotions. In: *Cognition and Emotion* 6 (3–4), S. 169–200. DOI: 10.1080/02699939208411068.
- Emmer, Edmund T.; Stough, Laura M. (2001): Classroom Management. A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. In: *Educational Psychologist* 36 (2), S. 103–112. DOI: 10.1207/S15326985EP3602_5.
- Erbslöh, Eberhard; Wiendieck, Gerd (1974): Der Interviewer. In: Günter Albrecht, Jürgen van Koolwijk und Franz Urban Pappi (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Ein Lehrbuch in 8 Bänden. München: Oldenbourg (4), S. 83–106.
- Erikson, Erik H. (2017): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 28. Auflage. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 16).

Fabel-Lamla, M.; Welter, N. (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (6), S. 772–783.

Fabel-Lamla, Melanie; Fetzer, Janina (2014): Vertrauen in Schule(n) - ein Überblick. In: S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff und N. Welter (Hg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*: Verlag Barbara Budrich, S. 251–272.

Falke, Wolfgang (1993): *Das Bedürfnis. Bedürfnisse Jugendlicher und Jugendarbeit*. Rheinfelden: Schäuble (Gesellschaft, Erziehung und Bildung, 43).

Fend, Helmut; Sandmeier, Anita (2004): Wohlbefinden in der Schule: Wellness oder Indiz für gelungene Pädagogik. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, 10), S. 161–184.

Fidler, Rudolf (2004a): *Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.

Fidler, Rudolf (2004b): *Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.

Fiedler, Klaus; Beier, Susanne (2014): Affect and cognitive Processes in educational contexts. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 36–55.

Flick, Uwe: *Gütekriterien der qualitativen Forschung*, S. 411–424.

Flick, Uwe (Hg.) (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Orig.-Ausg., 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo, 55628).

Forgas, Joseph P. (1985a): Epilogue: On the Situational Nature of Language and Social Interaction. In: Joseph P. Forgas (Hg.): *Language and social situations*. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology), S. 253–265.

Forgas, Joseph P. (Hg.) (1985b): *Language and social situations*. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology).

- Forgas, Joseph P. (1985c): Language and Social Situations: An Introductory Review. In: Joseph P. Forgas (Hg.): Language and social situations. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology), S. 1–28.
- Forgas, Joseph P. (1994): Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (1), S. 56–68. DOI: 10.1037/0022-3514.66.1.56.
- Forgas, Joseph P. (1998): Asking Nicely? The Effects of Mood on Responding to More or Less Polite Requests. In: *Pers Soc Psychol Bull* 24 (2), S. 173–185. DOI: 10.1177/0146167298242006.
- Forgas, Joseph P. (1999): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 4. Auflage. Weinheim: Beltz (Psychologie 2014). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621281966.
- Franken, Ulla (2004): Emotionale Kompetenz - Eine Basis für Gesundheit und Gesundheitsförderung. Ein gesundheitswissenschaftlicher Beitrag zur Grundversorgung von Menschen mit psychogenen Störungen und Erkrankungen. Dissertation, Universität Bielefeld. Online verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303721>, zuletzt geprüft am 01.02.2018.
- Franze, Marco; Paulus, Peter (2004): Wohlbefinden und Gesundheit. In: Tina Hascher (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, 10), S. 185–202.
- Frenzel, Anne C. (2014): Teacher Emotions. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): International handbook of emotions in education. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 494–519.
- Frenzel, Anne C.; Becker-Kurz, Betty; Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas (2015a): Teaching This Class Drives Me Nuts!--Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions. In: *PloS one* 10 (6), e0129630. DOI: 10.1371/journal.pone.0129630.
- Frenzel, Anne C.; Goetz, Thomas; Lüdtke, Oliver; Pekrun, Reinhard; Sutton, Rosemary E. (2009): Emotional transmission in the classroom. Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. In: *Journal of Educational Psychology* 101 (3), S. 705–716. DOI: 10.1037/a0014695.

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas (2007): Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (3/4), S. 283–295. DOI: 10.1024/1010-0652.21.3.283.

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2008): Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In: Michaela Gläser-Zikuda und Jürgen Seifried (Hg.): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann, S. 187–208.

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2015b): Emotionen. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. 2015. vollst. überarb. u. aktualisierte. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 201–226.

Frevert, Ute; Hoffmann, Timm (2012): Gefühle im pädagogischen Verhältnis: Das lange 19. Jahrhundert und ein Postscript. In: Marcelo Caruso und Ute Frevert (Hg.): *Schwerpunkt. Emotionen in der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 18.2012), S. 47–69.

Friedrichs, Jürgen (1973): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fröhlich, Werner D. (2005): *Wörterbuch Psychologie*. 25., überarb. und erw. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 34231).

Fröhlich, Werner D. (2008): *Wörterbuch Psychologie*. 26., überarb. und erw. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 34231).

Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges (Grundwissen Erziehungswissenschaft). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2944993&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Funk, Lena (2016): Empathie. In: Dieter Frey (Hg.): *Psychologie der Werte*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 53–65.

Gagné, N. L. (1964): Paradigmas on Research on Teaching. In: N. L. Gagné (Hg.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

- Galliker, Mark (2009): *Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher).
- Gallois, Cynthia; Callan, Victor J. (1985): *Situational Influences on Perceptions of Accented Speech*. In: Joseph P. Forgas (Hg.): *Language and social situations*. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology), S. 159–186.
- Gandhi, Arun (2007): *Vorwort zur amerikanischen Neuauflage*. In: Marshall B. Rosenberg (Hg.): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann.
- Geppert, Corinna; Kilian, Michaela (2018): *Emotionen als Grundlage für Motivation im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens*. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 233–248.
- Gerholz, K.-H.; Dormann, Markus (2016): *Non-verbales und para-verbales Kommunikationsverhalten von Lehrkräften – Konzeptioneller Überblick und empirische Ergebnisse aus einer Videoanalyse*. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 22 (3), S. 120–134.
- Gettinger, Maribeth; Kohler, Kristy (2011): *Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching*. In: Carolyn M. Evertson und Carol Simon Weinstein (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York, NY: Routledge, S. 73–95.
- Gibbs, Raymond W. (1985): *Situational Conventions and Requests*. In: Joseph P. Forgas (Hg.): *Language and social situations*. New York u.a.: Springer (Springer series in social psychology), S. 97–110.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2011a): *Qualitative Auswertungsverfahren*. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 109–119.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2011b): *Qualitative Auswertungsverfahren*. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 109–119.

- Glasl, Friedrich (2007): Vorwort. In: Marshall B. Rosenberg (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann.
- Glasl, Friedrich (2009): Mediation zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 3, S. 129–133.
- Glasl, Friedrich (2012): Wie Organisationsmediation mit Macht in Konflikten umgehen kann. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 43 (2), S. 153–171. DOI: 10.1007/s11612-012-0175-x.
- Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11., aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag; Verlag Freies Geistesleben.
- Gleichgerricht, Ezequiel; Decety, Jean (2013): Empathy in clinical practice. How individual dispositions, gender, and experience moderate empathic concern, burnout, and emotional distress in physicians. In: *PloS one* 8 (4), e61526. DOI: 10.1371/journal.pone.0061526.
- Goddemeier, Christof (2008): Phänomenologie der Wahrnehmung. In: *Deutsches Ärzteblatt* (4), S. 164–165.
- Goetz, Thomas; Hall, Nathan (2014): Academic boredom. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 311–330.
- Goetz, Thomas; Pekrun, Reinhard; Hall, Nathan; Haag, Ludwig (2006): Academic emotions from a social-cognitive perspective. Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. In: *The British journal of educational psychology* 76 (Pt 2), S. 289–308. DOI: 10.1348/000709905X42860.
- Goleman, Daniel (1996): *Emotionale Intelligenz*. Ulm: Franz Spiegel Buch GmbH.
- Gordon, Thomas (1997): *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. 11. Aufl. München: Heyne (Heyne-Sachbuch, 24).
- Götz, Thomas; Zirngibl, Anne; Pekrun, Reinhard (2004): Lern- und Leistungsempfindungen von Schülerinnen und Schülern. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, 10), S. 49–66.

- Greenburg, Dan (1966): How to make yourself miserable. New York: Random House.
- Grewe, Norbert (2007): Schul- und Klassenklima aktiv gestalten. In: Thomas Fleischer (Hg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogische Psychologie), S. 229–237.
- Grewe, Norbert (2017): Soziale Interaktion und Klassenklima. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 547–560.
- Grimmer, Bernhard (2014): Psychodynamische Gesprächskompetenzen in der Psychotherapie. Kommunikation und Interaktion. s.l.: W. Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170249776.
- Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: *bildungsforschung* 4 (2), S. 1–21. DOI: 10.25539/bildungsforschun.v2i0.69.
- Große Siestrup, Carmen (2010): Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2008. Frankfurt M., Wien u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, 997).
- GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/gg>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.
- Guba, Egon (1981): Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. In: *Educational Communication and Technology* 29 (2), S. 75–91.
- Guerrero, Laura K.; La Valley, Angela G. (2006): Conflict, Emotion, and Communication. In: John G. Oetzel und Stella Ting-Toomey (Hg.): The SAGE handbook of conflict communication. Integrating theory, research, and practice. Thousand Oaks, Calif, London: SAGE, S. 69–96.
- Habermas, Jürgen (1982): Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie des kommunikativen Handelns).
- Habermas, Jürgen (1987): Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 4., durchges. Aufl., 24,5. - 27,5. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie des kommunikativen Handelns, / Jürgen Habermas ; Bd. 2).

Habermas, Jürgen (1989): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (2013): Lernfrust statt Lernfreude? Von Lehrkräften, die (nicht) auf die Bedürfnisse von SchülerInnen eingehen und von (fehlenden) kognitiven Regulationsstrategien bei Schulunlust von SchülerInnen. In: *Schüler – Wissen für Lehrer. Schwerpunktheft Pubertät*, S. 106–109.

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina; Volet, Simone E. (2015a): Teacher emotions in the classroom. Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. In: *Eur J Psychol Educ* 30 (4), S. 385–403. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina; Volet, Simone E. (2015b): Teacher emotions in the classroom. Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. In: *European Journal of Psychology of Education* 30 (4), S. 385–403. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.

Hagendorf, Herbert; Krummenacher, Joseph; Müller, Hermann-Josef; Schubert, Schuster (2011): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Allgemeine Psychologie für Bachelor ; mit 7 Tabellen. Berlin: Springer (Allgemeine Psychologie für Bachelor).

Hanfstingl, Barbara; Andreitz, Irina; Müller, Florian H.; Thomas, Almut (2010): Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? In: *Journal for educational research online* 2 (2), S. 55–71. Online verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2011/4575/](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4575/), zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Hargreaves, Andy (2005): The Emotion of Teaching and Educational Change. In: Andy Hargreaves (Hg.): *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer (International handbook of educational change), S. 278–293.

Hart, Sura (2013): Schulprojekte. Center for Nonviolent Communication. Albuquerque. Online verfügbar unter <https://www.cnvc.org/about-us/projects/nvc-schools/nonviolent-communication-schools>.

Härtel, Charmine E.J.; Page, Kathryn M. (2009): Discrete emotional crossover in the workplace. The role of affect intensity. In: *Journal of Managerial Psych* 24 (3), S. 237–253. DOI: 10.1108/02683940910939322.

Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), S. 610–625. Online verfügbar unter http://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4771/pdf/ZfPaed_2005_5_Hascher_Emotionen_im_Schulalltag_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2017.

Hascher, Tina; Brandenberger, Claudia (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 289–310.

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56 (2), S. 105–122. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Tina_Hascher/publication/278672621_Positive_Emotionen_und_Wohlbefinden_in_der_Schule_-_ein_Ueberblick_uber_Forschungszugänge_und_Erkenntnisse/links/558285fd08ae12bde6e4c5ba.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda (2011a): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens.

Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda (2011b): Emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens. In: Sandra Brandt und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, / Hans Ulrich Grunder ... (Hrsg.) ; Bd. 2), S. 119–141.

Hascher, Tina; Lobsang, Karma (2004): Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In: Tina Hascher (Hg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, 10), S. 203–228.

Hattie, John; Yates, Gregory C. R. (2015): *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. 1. Auflage, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning and the science of how we learn". Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hausendorf, Heiko (2008): *Interaktion im Klassenzimmer: Zur Soziolinguistik einer risikanten Kommunikationspraxis*. In: Herbert Willems (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. 1. Aufl. 2 Bände. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 931–957.

Heinrichs, Karin (2005): Urteilen und Handeln. Ein Prozessmodell und seine moralpsychologische Spezifizierung. Zugl.: Mainz, Univ., Diss, 2004. Frankfurt am Main: Lang (Konzepte des Lehrens und Lernens, 12).

Heinrichs, Karin; Kärner, Tobias; Ziegler, Simone; Feldmann, Alexander; Reinke, Hannes; Neubauer, Jörg (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisations-theoretischer Perspektive. In: *Gr Interakt Org* 47 (3), S. 231–241. DOI: 10.1007/s11612-016-0329-3.

Heisig, Daniela (2012): Wie wirklich sind Emotionen? Emotionen aus systemischer Sicht. In: Rolf Arnold und Günther Holzapfel (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 52), S. 43–55.

Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (2-3), S. 77–86.

Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 6. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).

Helmke, Andreas; Weinert, Franz Emanuel (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Franz Emanuel Weinert, Niels Birbaumer und Carl F. Graumann (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, ; Bd. 3), S. 71–176.

Henrich, Natalie; Henrich, Joseph Patrick (2010): Why humans cooperate. A cultural and evolutionary explanation. Oxford, New York: Oxford University Press (Evolution and cognition). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=205543>.

Hillerbrand, Rafaela (2018): Modell versus Theorie. Eine systematische Rekonstruktion der Semantik von Modellen in den Naturwissenschaften. The Future of Humanity Institute, Faculty of Philosophy, University of Oxford. Oxford. Online verfügbar unter

https://www.researchgate.net/publication/242180802_Modell_versus_Theorie_Eine_systematische_Rekonstruktion_der_Semantik_von_Modellen_in_den_Naturwissenschaften, zuletzt geprüft am 14.03.2018.

Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Berlin (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Hocke, Dieter; Stöckel, Helfried (1976): Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung. Probleme des Lehrer- und Schülerverhaltens. Donauwörth: Auer.

Hofer, Manfred; Haimerl, Charlotte (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Marcus Haselhorn: Handbuch der Pädagogischen Psychologie. [Digitalisat]. Hg. v. Wolfgang Schneider. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 10), S. 223–232.

Hofer, Manfred (1985): Der Einfluß der Erwartung auf die Wahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften. In: *Psychologische Beiträge* 27 (3), S. 389–401.

Hofmann, Annette R. (2009): From Jahn to Lincoln: Transformation of Turner Symbols in a New Cultural Setting. In: *The International Journal of the History of Sport* 26 (13), S. 1946–1962. DOI: 10.1080/09523360903148697.

Hofstede, Geert; Bond, Michael H. (2016): Hofstede's Culture Dimensions. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 15 (4), S. 417–433. DOI: 10.1177/0022002184015004003.

Holler, Ingrid (2007): Vorwort. In: Marshall B. Rosenberg (Hg.): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann, S. 11–13.

Hölling, Heike; Schlack, Robert; Petermann, Franz; Ravens-Sieberer, Ulrike; Mauz, Elvira (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 57 (7), S. 807–819. DOI: 10.1007/s00103-014-1979-3.

- Holodynski, Manfred (2004): The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation. In: *Developmental Psychology* 40 (1), S. 16–28. DOI: 10.1037/0012-1649.40.1.16.
- Holodynski, Manfred; Hermann, Sophia; Kromm, Helena (2013): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. In: *Psychologische Rundschau* 64 (4), S. 196–207. DOI: 10.1026/0033-3042/a000174.
- Hombach, Katharina (2017): Jugendliche und Schule. Zur Sicht von Jugendlichen auf Schule und Lehrer*innen. In: Timo Burger und Nicole Miceli (Hg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 191–203.
- Hondrich, Otto (1983): Bedürfnisse, Ansprüche und Werte im sozialen Wandel. Eine kritische Perspektive. In: Karl Otto Hondrich und Randolph Vollmer (Hg.): *Bedürfnisse im Wandel. Theorie, Zeitdiagnose, Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–74.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg.*, 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 349–368.
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe; Arnold, Karl-Heinz (Hg.) (2012): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8468-8>.
- Hörstermann, Thomas; Krolak-Schwerdt, Sabine; Fischbach, Antoine (2010): Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32, S. 143–158.
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (2018): *Bildung und Emotion*. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–16.
- Hummel, Thomas; Reden, Jens; Frasnelli, Johannes (2006): Geruchs- und Geschmackswahrnehmung. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 152–156.

Hutterer, Robert (1998): Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Vienna: Springer Vienna. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-7091-7493-7>.

Izard, Carroll E. (1992): Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. In: *Psychological Review* 99 (3), S. 561–565.

Jacobsen, Thomas; Kaernbach, Christian (2006): Psychophysik. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 108–126.

Johnson-Iaird, P. N.; Oatley, Keith (1989): The language of emotions. An analysis of a semantic field. In: *Cognition & emotion* 3 (2), S. 81–123. DOI: 10.1080/02699938908408075.

Kaernbach, Christian (2006): Auditive Wahrnehmung. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 138–146.

Kamenetzky, Mario (1992): The economics of the satisfaction of needs. In: Paul Ekins und Manfred A. Max-Neef (Hg.): Real Life Economics. London, New York: Taylor & Francis, S. 181–196.

Kanngiesser, Siegfried (1976): Sprachliche Universalien und diachrone Prozesse. In: Karl-Otto Apel (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 273–393.

Kant, Immanuel (1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa08/021.html>, zuletzt geprüft am 30.11.2017.

Kant, Immanuel (1800): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht : in pragmatischer Hinsicht abgefaßt. Königsberg: Nicolovius. Online verfügbar unter <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb11273303-4>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.

Kelchtermans, Geert (2006): Teacher Vulnerability. Understanding its moral and political roots. In: *Cambridge Journal of Education* 26 (3), S. 307–323. DOI: 10.1080/0305764960260302.

Keller, Florian (2014): Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Keller, Gustav (2010): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen. 2., aktualisierte Aufl. Bern: Huber (Psychologie-Sachbuch).

Kiese-Himmel, Christiane (2006): Wahrnehmung taktiler Reize. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 146–156.

Kim, Min-Sun; Bresnahan, Mary (1994): A process model of request tactic evaluation. In: *Discourse Processes* 18 (3), S. 317–344. DOI: 10.1080/01638539409544898.

Klassen, Robert M.; Perry, Nancy E.; Frenzel, Anne C. (2012): Teachers' relatedness with students. An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. In: *Journal of Educational Psychology* 104 (1), S. 150–165. DOI: 10.1037/a0026253.

Kleinginna, Paul R.; Kleinginna, Anne M. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. In: *Motiv Emot* 5 (4), S. 345–379. DOI: 10.1007/BF00992553.

Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 222–237. Online verfügbar unter //www.pedocs.de/volltexte/2011/4348/, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi5guaAivzeAhVJAxAIHS-wuCB4QFjAAegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2004%2F2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf&usg=AOvVaw03izfR3Bzg07FFiWGF9lMS, zuletzt geprüft am 27.11.2018.

KMK (Hg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Humboldt-Universität zu Berlin. Köln: Link Wolters Kluwer Deutschland.

Knierim, Birte; Raufelder, Diana; Wettstein, Alexander (2016): Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 84 (1), S. 35. DOI: 10.2378/peu2017.art04d.

Koch, Christof; Wissmann, Jorunn; Niehaus-Osterloh, Monika (2013): *Bewusstsein - ein neurobiologisches Rätsel*. Mit einem Vorwort von Francis Crick. Aufl. 2005. Heidelberg, Neckar: Spektrum Akademischer Verlag.

Kochinka, Alexander (2014): Humanistische Psychologie: Über einige ihrer expliziten und impliziten Annahmen über den Menschen und die Wissenschaft vom Menschen. In: Jürgen Straub (Hg.): *Der sich selbst verwirklichende Mensch. Über den Humanismus der Humanistischen Psychologie*. s.l.: transcript Verlag (Der Mensch im Netz der Kulturen - Humanismus in der Epoche der Globalisierung / Being Human, v.12), S. 69–83.

KOHUT, H. (1959): Introspection, empathy, and psychoanalysis; an examination of the relationship between mode of observation and theory. In: *Journal of the American Psychoanalytic Association* 7 (3), S. 459–483. DOI: 10.1177/000306515900700304.

Kollbrunner, Jürg (1987): *Das Buch der Humanistischen Psychologie*. Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der Humanistischen Psychologie. Zugl.: Freiburg (Schweiz), Univ., Diss., 1986. Eschborn bei Frankfurt am Main: Fachbuch. f. Psychologie Verl.-Abt.

Körner, Jürgen (1998): Einfühlung. Über Empathie. In: *Forum der Psychoanalyse* 14 (1), S. 1–17. DOI: 10.1007/s004510050001.

Korte, Jochen (1982): *Disziplinprobleme im Schulalltag. Über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern*. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek, 109).

Kosslyn, Stephen Michael (1980): *Image and mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kotorova, Elizaveta (2011): Indirekte Sprechakte als höfliche Äußerungsformen. In: Claus Ehrhardt (Hg.): *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang (Sprache - Kommunikation - Kultur, 10), S. 77–92.

Kounin, Jacob S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Münster u.a.: Waxmann (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik - Reprints, 3).

Krallmann, Dieter; Ziemann, Andreas (2006): *Grundkurs Kommunikationswissenschaft*. Mit einem Hypertext-Vertiefungsprogramm im Internet. 1. Aufl. München: Fink

(Studienbücher Literatur und Medien, 2249). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838522494>.

Krapp, Andreas (2005a): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), S. 626–641.

Krapp, Andreas (2005b): Emotion und Lernen - Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Einführung in den Thementeil. Weinheim: Beltz.

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Bd. 44. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*), S. 54–82. Online verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2011/3931/](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3931/), zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Kreyenberg, Jutta (2005): Handbuch Konflikt-Management. Konfliktdiagnose, -definition und -analyse ; Konfliktebenen, Konflikt- und Führungsstile ; Interventions- und Lösungsstrategien, Beherrschung der Folgen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen (*Handbücher Unternehmenspraxis*). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-589-23604-6>.

Kriesberg, Louis (1973): *The sociology of social conflicts*. 1. [print.]. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.

Kromm, Helena; Färber, Mechthild; Holodynski, Manfred (2015): Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. In: *Child Development* 86 (2), S. 579–597. DOI: 10.1111/cdev.12315.

Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik". In: *Pädagogik (erweiterte Fassung)* 55. Online verfügbar unter <https://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf>, zuletzt geprüft am 25.02.2019.

Krysmanski, Hans Jürgen (1971): *Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 362).

Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia (2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>.
- Kuhn, Hans Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: *Kinder und ihr Geschlecht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49–71.
- Kunter, Mareike; Tsai, Yi-Miau; Klusmann, Uta; Brunner, Martin; Krauss, Stefan; Baumert, Jürgen (2008): Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. In: *Learning and Instruction* 18 (5), S. 468–482. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.008.
- Laing, Ronald D.; Phillipson, Herbert; Lee, A. R. (1978): *Interpersonelle Wahrnehmung*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Landweer, Hilge (1995): Verständigung über Gefühle. In: Michael Großheim (Hg.): *Leib und Gefühl. Beiträge zur Anthropologie*. Berlin: Akad. Verl. (Lynkeus, 1), S. 71–86.
- Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=53352>.
- LeDoux, Joseph E. (1995): In search of an emotional system in the brain. Leaping from fear to emotion and consciousness. In: Michael Gazzaniga (Hg.): *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA, US: The MIT Press, S. 1049–1061.
- LeDoux, Joseph E.; Griese, Friedrich (1998): *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München: Hanser.
- Lenk, H.: Handlung als Interpretationskonstrukt. Entwurf einer konstituenten- und beschreibungstheoretischen Handlungsphilosophie. In: H. Lenk (Hg.): *Handlungstheorien - interdisziplinär*. München: Fink, S. 279–350.
- Leventhal, Howard; Scherer, Klaus (1987): The Relationship of Emotion to Cognition. A Functional Approach to a Semantic Controversy. In: *Cognition and Emotion* 1 (1), S. 3–28. DOI: 10.1080/02699938708408361.

Liebmann, Hans-Peter; Kraigher-Krainer Jörg (o.J.): Der Zusammenhang zwischen Kognitionen, Emotionen und Stimmungen im Wissensmanagement. Bestandsaufnahme und Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens. Online verfügbar unter http://o-siv.telesis.eu/download/54_zh_zw_emotionen_und_stimmungen.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2018.

Linnenbrink, Elizabeth A. (2006): Emotion Research in Education. Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. In: *Educ Psychol Rev* 18 (4), S. 307–314. DOI: 10.1007/s10648-006-9028-x.

Liu, Yongcan (2016): The emotional geographies of language teaching. In: *Teacher Development* 20 (4), S. 482–497. DOI: 10.1080/13664530.2016.1161660.

Lohmann, Gert (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Neubearb., 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Looser, Dölf (2011): Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: Looser, Dölf: Psychosoziale Bestimmungsfaktoren der Leistungsmotivation. Opladen: Budrich UniPress (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, 2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-67473>, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

López-Pérez, Belén; Ambrona, Tamara; Gregory, Jennifer; Stocks, Eric; Oceja, Luis (2013): Feeling at hospitals. Perspective-taking, empathy and personal distress among professional nurses and nursing students. In: *Nurse education today* 33 (4), S. 334–338. DOI: 10.1016/j.nedt.2013.01.010.

Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Klinkhardt-Forschung).

Luhmann, Niklas (1987): Was ist Kommunikation? In: *Information Philosophie* 1, S. 4–16.

Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Aufl. Konstanz, Stuttgart: UVK-Verl.-Ges; UTB (UTB, 2185). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838540047>.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1981): Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft (1), S. 37–54.

- Mägdefrau, Jutta (2007): Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Mainhard, Tim; Oudman, Sophie; Hornstra, Lisette; Bosker, Roel J.; Goetz, Thomas (2018): Student emotions in class. The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. In: *Learning and Instruction* 53, S. 109–119. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.07.011.
- Mallmann, Carlos A. (1980): Society, Needs, and Rights: A Systematic Approach. In: Katrin Lederer (Hg.): Human needs. A contribution to the current debate. Cambridge, Mass: Oelgeschlager, Gunn & Hain [u.a.] (Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin, 12), S. 37–54.
- Mallot, Hanspeter (2006): Visuelle Wahrnehmung. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 127–137.
- Manhart, Klaus (1994): Strukturalistische Theorienkonzeption in den Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie* 23, S. 11–128.
- Manhart, Klaus (2007): Theorie, Modell, Formalisierung. München. Online verfügbar unter www.klaus-manhart.de/mediapool/28/284587/data/01-theorie-modell_2_.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2018.
- Manns, Joseph R.; Bass, David I. (2016): The amygdala and prioritization of declarative memories. In: *Current directions in psychological science* 25 (4), S. 261–265. DOI: 10.1177/0963721416654456.
- Marlow, Elizabeth; Nyamathi, Adeline; Grajeda, William T.; Bailey, Newt; Weber, Amanda; Younger, Jerry (2012): Nonviolent communication training and empathy in male parolees. In: *Journal of correctional health care: the official journal of the National Commission on Correctional Health Care* 18 (1), S. 8–19. DOI: 10.1177/1078345811420979.
- Marshik, Tesia; Ashton, Patricia T.; Algina, James (2017): Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. In: *Soc Psychol Educ* 20 (1), S. 39–67. DOI: 10.1007/s11218-016-9360-z.
- Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. In: *Psychological Review* 50 (4), S. 370–396. DOI: 10.1037/h0054346.

- Maslow, Abraham H. (1970): *Motivation and personality*. 2. ed. New York [u.a.]: Harper & Row.
- Mausfeld, Rainer (2006): *Wahrnehmung: Geschichte und Ansätze*. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 97–107.
- Max-Neef, Manfred A. (1992): *Development and Human Needs*. In: Paul Ekins und Manfred A. Max-Neef (Hg.): *Real Life Economics*. London, New York: Taylor & Francis, S. 197–213.
- May, Jehle; Schluß, Henning (2013): *Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung*. In: Henning Schluß und May Jehle (Hg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 19–68.
- Mayr, Johannes (2006): *Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2), S. 227–242.
- Mayr, Johannes (2010): *Konflikte und Belastungen im Lehrberuf*. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Peter Tade Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442), S. 46–52.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290939.
- Mayring, Philipp (2003): *Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen*. In: Dieter Ulich und Philipp Mayring (Hg.): *Psychologie der Emotionen*. Philipp Mayring. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 554), S. 144–190.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz (Pädagogik).

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930.
- McCroskey, James; Richmond, Virginia; McCroskey, Linda (2006): *Nonverbal Communication in Instructional Contexts*. In: Miles L. Patterson und Valerie Lynn Manusov (Hg.): *The SAGE handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, Calif., London: SAGE, S. 421–436.
- McLaughlin, Colleen (2008): *Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms. A critical reflection*. In: *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), S. 353–366. DOI: 10.1080/03069880802364486.
- Mees, Ulrich (2006): *Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze*. In: Rainer Schützeichel (Hg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 104–124.
- Mehring, Ludger (2008): *Subjektive Theorien von Lehrenden zu erlebten Konflikten im Unterricht und der Umgang damit*. Dissertation.
- Meier-Seethaler, Carola (2001): *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. Orig.-Ausg., 3., durchges. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1229).
- Meinefeld, Werner (2010): *Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung*. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Orig.-Ausg., 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 265–275.
- Meinhardt, Jörg; Pekrun, Reinhard (2003): *Attentional resource allocation to emotional events. An ERP study*. In: *Cognition and Emotion* 17 (3), S. 477–500. DOI: 10.1080/02699930244000039.
- Meissner, William W. (1981): *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Univ. Pr (Psychological issues Monograph, 50).
- Mendes, Ernest (2003): *What Empathy Can Do. Students respond to us because we care—and because they like us*. In: *Educational Leadership* 61 (1), S. 56–59. Online verfügbar unter www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/What-Empathy-Can-Do.aspx, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

- Mettler-von Meibom, Barbara (2007): Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg in Lehr- und Lernprozessen. In: *Der pädagogische Blick* 15 (3), S. 156–167.
- Meyer, Debra K. (2014): Situating Emotions in Classroom Practices. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 458–493.
- Meyer, Debra K.; Turner, Julianne C. (2002): Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. In: *Educational Psychologist* 37 (2), S. 107–114. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_5.
- Meyer, Debra K.; Turner, Julianne C. (2007): Scaffolding Emotions in Classroom. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 243–258.
- Meyer, Wulf-Uwe; Schützwohl, Achim; Reisenzein, Rainer (1999): *Evolutionarypsychologische Emotionstheorien*. 2., korr. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber (Einführung in die Emotionspsychologie, 2).
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. Online verfügbar unter http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110354614&searchTitles=true.
- Mitchel, C. (1993): *Necessitous Man and Conflict Resolution: More Basic Questions About Basic Human Needs Theory*. In: C. Burton (Hg.): *Conflict. Human needs theory*. 1. publ. 1990, repr. Basingstoke u.a.: Macmillan u.a (The conflict series, 2), S. 149–176.
- Moning-Petersen, Elke; Petersen, Jendrik (2013): *Krisenkommunikation: Konflikte im Schulalltag*. In: Ines C. Vogel (Hg.): *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 3649), S. 203–226.
- Mosler, Hans J. (1992): *Bedürfnisse und Wohlbefinden. Eine empirische Analyse von Daten des Fragebogens zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL)*; Forschungsbericht. Frankfurt am Main: DIPF.
- Müller, Hermann; Krummenacher, Joseph (2006): *Aufmerksamkeit*. In: Joachim Funke und Peter Frensch (Hg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie), S. 118–126.
- Neubauer, Jörg; Dormann, Markus (2015): *Cyberbullying*. In: *Schulverwaltung Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 38 (5), S. 138–141.

- Neubauer, Walter F. (2008): Interpersonale Konflikte. In: Rudolf Knapp, Walter F. Neubauer und Harald Gampe (Hg.): *Schulische Konflikte bewältigen. Grundlagen und Praxisorientierungen ; plus CD-ROM mit Praxishilfen*. Köln: Luchterhand (Praxishilfen Schule), S. 3–7.
- Neubauer, Walter F. (2017): Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 417–434.
- Neubauer, Walter F.; Gampe, H.; Knapp, R.; Wichterich, H. (1999): *Konflikte in der Schule. Aggression - Kooperation - Schulentwicklung*. 5., völlig überarb. und erw. Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand (Praxishilfen Schule: Pädagogik).
- Neuenschwander, Markus (2006): Editorial: Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2), S. 189–203.
- Nias, Jennifer (2006): Thinking about Feeling. The emotions in teaching. In: *Cambridge Journal of Education* 26 (3), S. 293–306. DOI: 10.1080/0305764960260301.
- Noack, Juliane (2010): Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In: Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas (Hg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 37–54.
- Nolting, Hans-Peter (2002): *Störungen in der Schulklasse. ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Orig.-Ausg. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 108).
- Nolting, Hans-Peter (2008): Unterrichtsstörungen. In: Marcus Hasselhorn: *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. [Digitalisat]. Hg. v. Wolfgang Schneider. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 10), S. 187–196.
- Nowak, A. T. (2011): *Introducing a Pedagogy of Empathic Action as Informed by Social Entrepreneurs*. Department of Integrated Studies in Education, McGill University. Montreal. Online verfügbar unter http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1547373972315~428, zuletzt geprüft am 13.01.2019.
- Nucci, Larry (2006): Classroom management for moral and social development. In: Edmund Emmer, Edward Sabornie, Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein (Hg.):

Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Hoboken: Taylor and Francis, S. 711–731.

Nuttin, Joseph (1984): Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Mahwah, NJ: Erlbaum (Louvain Psychology Series Studia Psychologica).

Nuyts, Jan (2001): Intentionalität und Sprachfunktionen. In: Gerhard Preyer (Hg.): Intention - Bedeutung - Kommunikation. Kognitive und handlungstheoretische Grundlagen der Sprachtheorie. [Elektronische Ressource]. Frankfurt am Main: Humanities Online, S. 51–73.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Thorsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 55–77.

Orth, Gottfried; Fritz, Hilde (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann ; [ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten]. Paderborn: Junfermann (Coaching fürs Leben).

Orth, Gottfried; Fritz, Hilde (2014): Bitten statt Fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit gewaltfreier Kommunikation. Paderborn: Junfermann (Coaching fürs Leben).

Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1), S. 23–37.

Otto, Jürgen; Euler, Harald; Mandl, Heinz (2000): Begriffsbestimmungen. In: Jürgen Otto, Harald A. Eulert und Heinz Mandl (Hg.): Handbuch Emotionspsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union, S. 11–18.

Panksepp, Jaak (2007): Neurologizing the Psychology of Affects. How Appraisal-Based Constructivism and Basic Emotion Theory Can Coexist. In: *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science* 2 (3), S. 281–296. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2007.00045.x.

Paulus, Christoph (2014): „Personal distress“- Das Sorgenkind der Empathiemessung. Fakultät Empirische Humanwissenschaften, Universität des Saarlandes. Saarbrücken.

Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/20.500.11780/3373>, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Pekrun, Reinhard (1992): The Impact of Emotions on Learning and Achievement. Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. In: *Applied Psychology* 41 (4), S. 359–376. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x.

Pekrun, Reinhard (2006): The Control-Value Theory of Achievement Emotions. Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In: *Educ Psychol Rev* 18 (4), S. 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.

Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 215–232.

Pekrun, Reinhard; Frenzel, Anne C.; Goetz, Thomas; Perr, Raymond (2007): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 13–36.

Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Barchfeld, Petra; Perry, Raymond P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance. The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). In: *Contemporary Educational Psychology* 36 (1), S. 36–48. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.

Pekrun, Reinhard; Linnenbrink, Lisa (2014): Introduction to emotions in education. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 1–10.

Pekrun, Reinhard; Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014a): Conclusion and Future Directions. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 659–675.

Pekrun, Reinhard; Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.) (2014b): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series).

- Pekrun, Reinhard; Schutz, Paul A. (2007): Implications and Future Directions for Inquiry on Emotions in Education. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 313–323.
- Penedo, Nelson (2019): Don Bosco Forum 2019. Don Bosco Mission Bonn. Online verfügbar unter <https://www.donboscomission.de/don-bosco/paedagogik/>, zuletzt geprüft am 28.01.2019.
- Pennings, Helena J.M.; Brekelmans, Mieke; Sadler, Pamela; Claessens, Luce C.A.; van der Want, Anna C.; van Tartwijk, Jan (2018): Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. In: *Learning and Instruction* (55), S. 41–57. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.09.005.
- Petermann, Franz; Lohbeck, Annette (2017): Aggressives Verhalten im Unterricht. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 387–416.
- Piefke, Martina (2017): Schulische Interaktionen aus neuropsychologischer Perspektive. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 233–244.
- Pitsch, Karola; Ayaß, Ruth (2008): Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In: Herbert Willems (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. 1. Aufl. 2 Bände. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 959–982.
- Plutchik, Robert (2001): The Nature of Emotions. In: *American Scientist* 89 (4), S. 344. DOI: 10.1511/2001.4.344.
- Portele, Gerhard (1980): Humanistische Psychologie und die Entfremdung des Menschen. In: Ulrich Völker (Hg.): *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim: Beltz, S. 53–75.
- Prosen, Simona; Vitulić, Helena Smrtnik; Škraban, Olga Poljšak (2011): Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. In: *CEPS Journal* 1, S. 141–157.

- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019 (im Publikationsprozess)): Analyse Qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramsenthaler, Horst (1982): Pragmatische Kommunikationstheorie und Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz ((Beltz-Forschungsberichte)).
- Raskin, N. J. (1974): Studies of psychotherapeutic orientation: Ideology and practice. Research Monograph No. 1. Orlando: American Academy of Psychotherapists.
- Rausch, Andreas (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS research. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93199-9>.
- Reinders, Heinz (2011): Interview. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 85–97.
- Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut (2011): Überblick Forschungsmethoden. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 45–51.
- Reinhardt, Sibylle (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? In: Georg Breidenstein, Werner Helsper und Catrin Kötters-König (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16), S. 43–52.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. In: *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 58 (4), S. 545–558. DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v8-i2-1075.
- Reinke, Hannes; Kärner, Tobias; Heinrichs, Karin (2018): Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. In: *Unterrichtswissenschaft* 46 (1), S. 43–60. DOI: 10.1007/s42010-017-0008-2.
- Reyes, Maria R.; Brackett, Marc A.; Rivers, Susan E.; White, Mark; Salovey, Peter (2012): Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 104 (3), S. 700–712. DOI: 10.1037/a0027268.

- Richter, David (2009): Empathie. Gewinne und Verluste im Erwachsenenalter. Dissertation. Jacobs University Bremen. Online verfügbar unter <http://urn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201305237578>.
- Ricking, H. (2006): Schulabsentismus als Ausdruck schulischer Desintegration. In: *Forum für Kinder- und Jugendarbeit* 21 (3), S. 27–31. Online verfügbar unter http://www.kinder-undjugendarbeit.de/fileadmin/download/FORUM3_06_Ricking.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2017.
- Rizzolatti, Giacomo; Fadiga, Luciano; Gallese, Vittorio; Fogassi, Leonardo (1996): Premotor cortex and the recognition of motor actions. In: *Cognitive Brain Research* 3 (2), S. 131–141. DOI: 10.1016/0926-6410(95)00038-0.
- Rogers, Carl (1980): Empathie - eine unterschätzte Seinsweise. In: Carl R. Rogers und Rachel L. Rosenberg (Hg.): *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften), S. 75–93.
- Rogers, Carl R. (1959): A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: S. Koch (Hg.): *Psychology: A study of science*. New York: McGraw Hill, S. 184–256.
- Rogers, Carl R. (1983): *Der neue Mensch*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften Angewandte Wissenschaft).
- Röhner, Jessica; Schütz, Astrid (2012): *Psychologie der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Romero, Lisa S. (2015): Trust, behavior, and high school outcomes. In: *Journal of Educational Administration* 53 (2), S. 215–236.
- Rösch, Günter (1987): *Qualifikation und Handeln*. E. Beitr. zur Bestimmung von Qualifikationselementen aus beobachtbarem Arbeitshandeln. Zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Diss., 1986. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, 299).
- Rosenberg, Marshall B. (2002): *Nonviolent communication. A language of compassion*. Del Mar, CA: PuddleDancer Press.
- Rosenberg, Marshall B. (2003a): *Life-enriching education. Nonviolent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Rosenberg, Marshall B. (2003b): Teaching children compassionately. How students and teachers can succeed with mutual understanding. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Rosenberg, Marshall B. (2007a): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, Marshall B. (Hg.) (2007b): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 7. Aufl., überarb. und erw. Neuaufl. Paderborn: Junfermann. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-87387-454-1>.

Rosenberg, Marshall B. (2009): Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann (Gewaltfreie Kommunikation).

Rosenberg, Marshall B. (2012): Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 15. Aufl., Orig.-Ausg. Freiburg: Herder (Herder-Spektrum).

Rosenberg, Marshall B. (2015): Das können wir klären! Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann. 1. Aufl. s.l.: Junfermann. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4344437>.

Rosenberg, Marshall B.; Dillo, Michael (2011): Kinder einführend ins Leben begleiten. Elternschaft im Licht der gewaltfreien Kommunikation. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann (Gewaltfreie Kommunikation).

Rosenstiel, Lutz von (1980): Motivation im Betrieb. Lernpsychologisch aufbereitet; 14 Fallstudien. 8. Aufl. Goch: Bratt-Inst. für Neues Lernen (Neues-Lernen-Studienbücher Psychologie im Betrieb, 1).

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1968): Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York NY u.a.: Holt Rinehart and Winston.

Rost, Detlef H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz (UTB Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, 8306). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8306-3>.

- Roth, Marcus; Schönefeld, Victoria; Altmann, Tobias (Hg.) (2016): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8>.
- Ryan, Richard M. (1995): Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. In: *Journal of Personality* 63 (3), S. 397–427. DOI: 10.1111/1467-6494.ep9510042298.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Sann, Uli; Preiser, Siegfried (2017): Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 213–232.
- Satow, Lars (2002): Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 174–191.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage, Druck nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2648614&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Schaarschmidt, Uwe (2008): Burnout im Lehrerberuf. In: Marcus Hasselhorn: *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. [Digitalisat]. Hg. v. Wolfgang Schneider. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 10), S. 197–209.
- Schaarschmidt, Uwe (2009): Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 605–616.
- Schafer, Roy (1968): *Aspects of internalization*. Madison, CT, US: International Universities Press, Inc (Aspects of internalization).
- Scheve, Christian von (2013): Jonathan H. Turner: *Human Emotions – A Sociological Theory*. In: Konstanze Senge und Rainer Schützeichel (Hg.): *Hauptwerke der Emotionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 351–359.

- Schmidt, Christiane (2010): Analyse von Leitfadenterviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg.*, 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 447–468.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Schorsch, Christof (1987): Selbstorganisation und Vernetzung. Anmerkungen zur Ökologie der Kommunikation. In: *Communications* 13 (1), S. 131–152. DOI: 10.1515/comm.1987.13.1.131.
- Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht - Analyse und Planung. In: Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): *Unterricht. Analyse und Planung*. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, 1/2), S. 13–47.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo, 17489).
- Schulz von Thun, Friedemann (2018): *Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. 37. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rororo, 18496 : rororo-Sachbuch).
- Schutz, Paul; Zembylas, Michalinos (2009): Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. In: Paul A. Schutz und Michalinos Zembylas (Hg.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer-Verlag US, S. 3–11.
- Schutz, Paul A.; Cross, Dionne; Hong, Ji; Osbon, Jennifer (2007): Teacher Identities, Beliefs and Goals Related to Emotions in the Classroom. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 223–242.
- Schutz, Paul A.; Pekrun, Reinhard (Hg.) (2007a): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=193596>.

- Schutz, Paul A.; Pekrun, Reinhard (2007b): Introduction to Emotion in Education. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): Emotion in education. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 3–12.
- Schützeichel, Rainer (2008): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UVK (UTB Soziologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft, 2623). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838526232>, zuletzt geprüft am 18.10.2018.
- Schwarz, Gerhard (1977): Konfliktlösung als Prozess. In: G. Baur, C. Löwe, P. Athanassoglou und G. Louw (Hg.): Konfliktmanagement. Bern, Stuttgart, S. 121–136.
- Schwarz, Gerhard (2014): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 9. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-4598-3>.
- Schweer, Martin; Thies, Barbara; Lachner, Robert (2017): Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 121–146.
- Schweer, Martin K. W. (2011): Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. 1st, New ed. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Psychologie und Gesellschaft, 9), S. 151–172.
- Schweer, Martin K. W. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 523–546.
- Seifried, Jürgen; Klüber, Christina (2006): Unterrichtserleben in schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (1), S. 2–21.
- Seifried, Jürgen; Sembill, Detlef (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), S. 656–972.
- Seligman, Martin E. P.; Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Positive psychology. An introduction. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 5–14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5.

- Sembill, Detlef (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Ergebnisse der pädagogischen Psychologie, 10).
- Sembill, Detlef (2010): Emotionen. Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 80–84.
- Senge, Konstanze (2013): Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung. In: Konstanze Senge und Rainer Schützeichel (Hg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–32.
- Shamay-Tsoory, Simone G.; Aharon-Peretz, Judith; Perry, Daniella (2009): Two systems for empathy. A double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. In: *Brain: a journal of neurology* 132 (Pt 3), S. 617–627. DOI: 10.1093/brain/awn279.
- Shannon, Claude E.; Weaver, Warren (1949): The Mathematical Theory of Communication. Baltimore: University of Illinois Press. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4792736>.
- Shannon, Claude Elwood; Weaver, Warren (1976): Mathematische Grundlagen der Informationstheorie. München: Oldenbourg (Scientia nova).
- Shuman, Vera; Scherer, Klaus (2014): Concepts and structures of emotions. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): International handbook of emotions in education. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 13–35.
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus).
- Simmel, Georg (1981): Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sinclair, John (2016): Classroom Discourse. Progress and Prospects. In: *RELC Journal* 18 (2), S. 1–14. DOI: 10.1177/003368828701800201.
- Six, Ulrike; Gleich, Uli; Gimmler, Roland (2007): Kommunikationspsychologie. In: Ulrike Six, Uli Gleich und Roland Gimmler (Hg.): Kommunikationspsychologie - Medienpsychologie. Lehrbuch. 1. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 21–50.

- Skvarla, Lauren (2008): The use of student disciplinary referrals by high school teachers as it relates to empathy and classroom management management. Dissertation, Oklahoma State University.
- Spanhel, Dieter (1971): Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann.
- Steins, Gisela (2005): Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogische Psychologie). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1561662>.
- Stemmler, Gerhard; Schmidt-Atzert, Lothar; Peper, Martin (2014): Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170239111.
- Stowasser, Josef M.; Petschenig, Michael; Skutsch, Franz (1994): Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Straub, Jürgen (2014a): Humanistische Psychologie als wissenschaftliche Macht zur Optimierung des Menschen. In: Jürgen Straub (Hg.): Der sich selbst verwirklichende Mensch. Über den Humanismus der Humanistischen Psychologie. s.l.: transcript Verlag (Der Mensch im Netz der Kulturen - Humanismus in der Epoche der Globalisierung / Being Human, v.12), S. 7–14.
- Straub, Jürgen (2014b): Wissenschaftliche Psychologie als Humanismus? Rekonstruktion eines hybriden Programms zur Errettung der modernen Seele. In: Jürgen Straub (Hg.): Der sich selbst verwirklichende Mensch. Über den Humanismus der Humanistischen Psychologie. s.l.: transcript Verlag (Der Mensch im Netz der Kulturen - Humanismus in der Epoche der Globalisierung / Being Human, v.12), S. 15–68.
- Suarez, Alejandra; Lee, Dug Y.; Rowe, Christopher; Gomez, Alex Anthony; Murowchick, Elise; Linn, Patricia L. (2014): Freedom Project. In: *SAGE Open* 4 (1), 215824401351615. DOI: 10.1177/2158244013516154.
- Sutton, Rosemary E. (2007): Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): Emotion in education. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 259–276.

Sutton, Rosemary E.; Wheatley, Karl F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. In: *Educational Psychology Review* 15 (4), S. 327–358. DOI: 10.1023/A:1026131715856.

Tausch, Reinhard (2017): Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 191–212.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1971): *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1976a): Dimensionen des Lehrerverhaltens in Erziehung und Unterricht. In: Hans Gröschel (Hg.): *Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht. Grundlagen und Wechselwirkungen aus pädagogischer, soziologischer und psychologischer Sicht*. 2. Aufl. München: Ehrenwirth (Schulpädagogische Aspekte), S. 32–42.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1976b): Dimensionen des Lehrerverhaltens in Erziehung und Unterricht. In: Hans Gröschel (Hg.): *Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht. Grundlagen und Wechselwirkungen aus pädagogischer, soziologischer und psychologischer Sicht*. 2. Aufl. München: Ehrenwirth (Schulpädagogische Aspekte), S. 32–42.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1979): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 9. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Tay, Louis; Diener, Ed (2011): Needs and subjective well-being around the world. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 101 (2), S. 354–365. DOI: 10.1037/a0023779.

Tenbruck, Friedrich H. (1972): *Zur Kritik der planenden Vernunft*. Freiburg, München: Alber.

Thies, Barbara (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 24), S. 65–88.

Thomas, Ken (1976): Conflict and conflictmanagement. In: Marvin D. Dunnette (Hg.): *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Tomkins, Silvan S. (1962): *Affect, imagery, consciousness*. New York: Springer Pub. Co.

Tomlinson, Carol Ann; Murphy, Michael (2018): The Empathic School. When we set our compass "due north" to empathy, we humanize our work in schools. In: *Educational Leadership* 75 (6), S. 20–27. Online verfügbar unter www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar18/vol75/num06/The-Empathetic-School.aspx, zuletzt geprüft am 18.10.2018.

Tulis, Maria (2010): *Individualisierung im Fach Mathematik. Effekte auf Leistung und Emotionen*. Zugl.: Bayreuth, Univ., Diss., 2010. Berlin: Logos-Verl. (Wissensprozesse und digitale Medien, 17).

Turner, Jonathan H. (2002): *Face to face. Toward a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford, Calif: Stanford University Press. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=85687>.

Turner, Jonathan H. (2014): The Evolution of Human Emotions. In: Jan E. Stets und Jonathan H. Turner (Hg.): *Handbook of the Sociology of Emotions. Volume II*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 11–38.

Ulich, Dieter; Kienbaum, Jutta; Volland, Cordelia (2002): Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl. In: Maria von Salisch (Hg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111–134.

Unterbrink, Thomas; Hack, Anna; Pfeifer, Ruth; Buhl-Grießhaber, Veronika; Müller, Udo; Wesche, Helmut et al. (2007): Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. In: *International archives of occupational and environmental health* 80 (5), S. 433–441.

van Buer, Jürgen (1990): *Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion?* Zugl.: Siegen, Univ., Habil.-Schr., 1988. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 429).

van Buer, Jürgen; Niederhaus, Constanze (2010): Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten — berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Peter Tade Tramm (Hg.):

Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442), S. 101–111.

van der Wijst, Per J. (1996): Politeness in request and negotiations. Tilburg. Online verfügbar unter <https://pure.uvt.nl/portal/files/181197/72891.pdf>, zuletzt geprüft am 29.03.2018.

van Veen, Klaas; Lasky, Sue (2005): Emotions as a lens to explore teacher identity and change. Different theoretical approaches. In: *Teaching and Teacher Education* 21 (8), S. 895–898. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.002.

Vansteenkiste, Maarten; Ryan, Richard M. (2013): On psychological growth and vulnerability. Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. In: *J Psychother Integr* 23 (3), S. 263–280. DOI: 10.1037/a0032359.

Vignemont, Frederique de; Singer, Tania (2006): The empathic brain. How, when and why? In: *Trends in cognitive sciences* 10 (10), S. 435–441. DOI: 10.1016/j.tics.2006.08.008.

Vogel, Ines C. (2013): Kommunikation - Eine Einführung. In: Ines C. Vogel (Hg.): *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 3649), S. 8–28.

Völker, Ulrich (1980): Grundlagen der Humanistischen Psychologie. In: Ulrich Völker (Hg.): *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim: Beltz, S. 13–37.

Wallbott, Harald G. (2000): Empathie. In: Jürgen Otto, Harald A. Eulert und Heinz Mandl (Hg.): *Handbuch Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union, S. 370–380.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don D. (1990): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 8., unveränd. Aufl. Bern: Huber.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. unveränd. Aufl. Bern: Huber. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/240825.

Weber, Max (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B Mohr. Online verfügbar unter <http://www.unilibRARY.com/ebooks/Weber,%20Max%20-%20Wirtschaft%20und%20Gesellschaft.pdf>, zuletzt geprüft am 05.06.23018.

- Weckert, Al (2015): Empathie in der Chefetage – eine neue Führungsaufgabe. In: *Empathische Zeit* (4), S. 14–16.
- Weiner, Bernard (2007): Examining Emotional Diversity in the Classroom: An Attribution Theorist Considers the Moral Emotions. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 75–88.
- Werbik, H. (1976): Grundlagen eine Theorie des sozialen Handelns. Regeln für die Entwicklung empirischer Hypothesen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* (7), S. 248–261.
- Wettstein, Alexander (2013): Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. In: *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik* 19 (7-8), S. 5–13.
- Wettstein, Alexander; Scherzinger, Marion; Wyler, Sara (2016): Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht: die Faktorenstruktur der Schülerinnen und Schülerversion. In: *Empirische Sonderpädagogik* (2), S. 189–202.
- Wiater, werner (2005): Theorie der Schule. In: Hans Jürgen Apel und Werner Sacher (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 29–49.
- Wittmann, Eveline (2001): *Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank. Eine theoretische und empirische Studie zum Einfluß betrieblicher Ausbildungsbedingungen*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss, 2000. Frankfurt am Main: Lang (Berufliche Bildung im Wandel, 2).
- Wittmann, Eveline; Dormann, Markus (2014): Bürokratisierung als Regelfall? – Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 25. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann_dormann_bwpat25.pdf, zuletzt geprüft am 15.07.2015.
- Wittmann, Eveline; Weyland, Ulrike (2010): Interaktionsprozesse zur Sicherung lernerförderlicher Bedingungen. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Peter Tade Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442).
- Wittmann, Svendy (2002): Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln von Mädchen und jungen Frauen im jugendgruppenspezifischen Umfeld. In: *Soziale Probleme* 13, S. 11–

26. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168->, zuletzt geprüft am 28.02.2019.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen. Frankfurt a.M. usw.: Campus Verl. ((Campus Forschung, 322)).

Wolf, Edith (1990): Aktuelle Aufgaben interdisziplinärer Bedürfnisforschung aus psychologischer Sicht. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 38 (5). Online verfügbar unter <https://katalog.ub.uni-bamberg.de/ubg-www/Katalog/?0=%22proquest1298964761%22>.

Wuttke, Eveline (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Zugl.: Mainz, Univ., Habil.-Schr., 2004. Frankfurt am Main: Lang (Konzepte des Lehrens und Lernens, 11).

Zajonc, R. (1985): Emotion and facial efference. A theory reclaimed. In: *Science* 228 (4695), S. 15–21. DOI: 10.1126/science.3883492.

Zeidner, Moshe (2014): Anxiety in education. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 265–288.

Zembylas, Michalinos (2007): The Power and Politics of Emotions in Teaching. In: Paul A. Schutz und Reinhard Pekrun (Hg.): *Emotion in education*. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press (Educational psychology series), S. 293–309.

Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J.; Graf, Ralf (2008): *Psychologie*. 18., aktualisierte Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium (Psychologie).

Liste der Vorveröffentlichungen:

Dormann, Markus (2017): Nein, Frau Lehrer, das mach´ ich nicht! Eine Untersuchung über die Wirksamkeit von Bitten im Unterricht. In: *Empathische Zeit* 2 (1), S. 42–46.

7. Anhang

7.1 Interviewleitfaden

Konflikte in der Schule und Gewaltfreie Kommunikation

Eigene Person vorstellen

- Name
- Studiengang
- Verwendung der Interviews für die Masterthesis

0. Personenbezogene Daten

Geschlecht notieren

Ich werde das Interview mit einem Tonband aufzeichnen und unter wissenschaftlichen Richtlinien auswerten. Die Daten werden vollständig anonymisiert. Sind Sie damit einverstanden?

Es werden für eine ergiebige Auswertung viele Unterrichtsbeispiele erfragt.

Zunächst benötige ich einige Angaben zu Ihrer Person:

0.1 Wie alt sind Sie?

0.2 Seit wann sind Sie als Lehrperson tätig? (Angabe in Jahren, mit Vorbereitungsdienst)

0.3 Welchen Dienstgrad haben Sie?

0.4 In welchem Bundesland sind Sie tätig?

0.5 In welcher Schulform sind Sie tätig?

0.6 Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

0.7 Welche Fächerkombination unterrichten Sie schwerpunktmäßig?

0.8 Aus welchen Gründen begannen Sie sich mit der GFK zu beschäftigen?

0.9 Haben Sie Seminare zu GFK besucht? Wenn ja, wann?
Wie viele Trainingstage?

Lehrer, Fachlehrer, Konrektor, Oberstudienrat, Studiendirektor, Oberstudiendirektor...

0.10 Wie viele Lehrkräfte an Ihrer Schule bauen GFK in den Unterricht ein?

*Wenn allein, Nachfrage:
Wie ist das für Sie?*

0.11 Sind Sie mit anderen Konzepten als der GFK vertraut? Wenn ja, welche?

z.B. Schulz von Thun, Watzlawick, Glasl, Becker (Konflikt-, Kommunikationsmodelle)

(Bitschnau 2008, S. 223)

0.12 Was sind die häufigsten Ursachen für Konflikte im Klassenzimmer aus Ihrer Sicht?

0.13 Inwiefern belasten Sie Konfliktsituationen im Klassenzimmer emotional?

Nachfrage: Wann müssen Sie Ihren geplanten Unterricht unterbrechen?

0.14 Was war bisher ihr „schlimmster“ Konflikt (konkretes Unterrichtsbeispiel)?

1. Fragen zur Gewaltfreien Kommunikation in der Schule

1.1 Was sind die wichtigsten Elemente der GFK für Sie?

(Rosenberg 2007a, S. 25)

Über diese Frage kann der Fragebogen begründet werden. Erwartete Antwort: vier Schritte, Empathie, Wertschätzung/innere Haltung.

1.2 Warum ist GFK in Schulen aus Ihrer Sicht wichtig?

(Orth und Fritz 2013, S. 21; Rosenberg 2007a, S. 33)

Schule ist strukturell gesehen ein lebensentfremdeter Ort – Bewertungen, Forderungen und Urteile;

*für den „Nachweis“, dass
GFK an Schulen notwen-
dig ist*

1.3 Was spricht gegen den Einsatz von GFK an Schulen?

1.4 Vergleichen Sie den Umgang von Konflikten mit und ohne GFK: Worin liegen die Unterschiede?

(Rosenberg 2012, S. 128,
2007a, S. 27)

1.4.1 Welche Veränderungen ergeben sich auf der Lehrerseite durch den Einsatz der GFK in Konflikten?

*beinhaltet Prävention und
Behandlung*

1.4.2 Welche Veränderungen ergeben sich auf der Schülerseite durch den Einsatz der GFK in Konflikten?

1.4.3 Welche Veränderungen ergeben sich in Bezug auf die Prävention durch den Einsatz der GFK in Konflikten?

1.4.4 Welche Veränderungen ergeben sich durch die GFK in Bezug auf die Behandlung von Konflikten?

1.5 Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Anwendung von GFK im Klassenzimmer?

Nachfrage: Können Sie hierzu Beispiele aufführen?

GFK Modell vorstellen, sofern bei 1.1 nicht die vier Schritte kamen:

Das Zentrum der GFK bilden auf Schritte, die ich nochmals kurz erläutern möchte:

- *Beobachten ohne zu bewerten → genaue Beschreibung von dem was ich sehe, höre, bemerke ohne jegliche Interpretationen*
- *Welches Gefühl löst diese Wahrnehmung bei mir aus? → Indikator für Bedürfnisse*
- *Bedürfnisse – welches Bedürfnis wurde nicht erfüllt?*
- *Bitte – welche konkrete Bitte habe ich an mein Gegenüber? → Handlungsbitte oder Beziehungsbitte*

*Handlungsbitte: Feedback (Kannst Du mir sagen, was bei dir gerade ankam) oder Klärung der Beziehung (Wie geht es dir damit, wenn du das hörst?) (Dor-
mann 2017, S. 43)*

GFK und Schüler

- 1.6 Welcher Schritt der GFK fällt den Schülern Ihrer Meinung nach besonders schwer?
- 1.7 Bei welchen Schülern (spezifische Schülergruppen) haben Sie besonders positive Erfahrungen mit der Anwendung von GFK gemacht?
- 1.8 Bei welchen Schülern (spezifischen Schülergruppen) haben Sie besonders negative Erfahrungen mit der Anwendung von GFK gemacht?
- 1.9 Gibt es Unterschiede in der Anwendung der GFK bei unterschiedlichen Schülern (spezifischen Schülergruppen)?
- 1.9.1 Schildern Sie Ihre Erfahrung zu der Anwendung der GFK bei unterschiedlichen Schülern in Bezug auf das Geschlecht!
- 1.9.2 Schildern Sie Ihre Erfahrung zu der Anwendung der GFK bei unterschiedlichen Schülern in Bezug auf den sozialen Hintergrund!
- 1.9.3 Schildern Sie Ihre Erfahrung zu der Anwendung der GFK bei unterschiedlichen Schülern in Bezug auf deren Alter!
- Nachfrage falls bei 1.9 keine Antwort kommt: Gibt es Ihrer Meinung nach einen kognitiven Mindestanspruch, den die Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen, so dass die GFK angewendet werden kann? Wenn ja, welchen und warum?
- 1.10 Inwieweit müssen Sie als Lehrperson bei dem Einsatz der GFK Ihre Sprache in Abhängigkeit von dem Schülerklientel verändern?
- (Bitschnau 2008, S. 208; Rosenberg 2012, S. 92)
- Männern fällt es schwerer, Gefühle & Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken*
- (Bitschnau 2008, S. 33)
- (Bitschnau 2008, 101, 209)
- Kinder lernen GFK doppelt so schnell – je älter man wird, desto mehr Wolfsdenken wurde implementiert*
- (Rosenberg 2012, S. 97)
- nein; Kinder lernen GFK doppelt so schnell – je älter man wird, desto mehr Wolfsdenken wurde implementiert*
- (BITSCHNAU 2008, S. 85)
- Die Sprache ist prozessorientiert – es gibt kein „richtig“, „falsch“*

GFK Modell vorstellen (falls dies oben noch nicht erfolgte)

Das GFK-Modell basiert auf vier Schritten, die ich nochmals kurz erläutern möchte:

- *Beobachten ohne zu bewerten → genaue Beschreibung von dem was ich sehe, höre, bemerke ohne jegliche Interpretationen*
- *Welches Gefühl löst diese Wahrnehmung bei mir aus? → Indikator für Bedürfnisse*
- *Bedürfnisse – welches Bedürfnis bzw. Bedürfnisse wurde(n) nicht erfüllt?*
- *Bitte – welche konkrete Bitte habe ich an mein Gegenüber? → Handlungsbitte oder Beziehungsbitte*

Im Folgenden werden wir die vier Schritte einzeln mit einem Fragenblock durchgehen. Beantworten Sie diese bitte aus der Perspektive der Lehrperson im Unterricht.

2. Fragen zu der GFK Komponente Beobachtung

2.1 Was fällt Ihnen bei „Beobachtung“ leicht?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

2.2 Was fällt Ihnen bei „Beobachtung“ schwer?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

2.3 Was ändert sich, wenn Sie Ihre Beobachtungen in Konflikten äußern (für beide Seiten)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

3. Fragen zu der GFK Komponente Gefühl

3.1 Was fällt Ihnen bei dem Schritt „Gefühl“ leicht?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

3.2 Was fällt Ihnen bei dem Schritt „Gefühl“ schwer?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

3.3 Was ist bei dem Schritt „Gefühl“ effektiv (effektiv im Sinne von verbessern, lösen, weiterkommen, verbindend)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

3.4 Was ändert sich, wenn Sie Ihre und die wahrgenommenen Gefühle der Schüler in Konflikten äußern?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

3.5 Was machen Sie mit Ihren unangenehmen Gefühlen im Klassenzimmer?

4. Fragen zu der GFK Komponente Bedürfnis

4.1 Was fällt Ihnen bei *Bedürfnis* leicht (Bedürfnisse erkennen und ausdrücken)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

4.2 Was fällt Ihnen bei *Bedürfnis* schwer?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

4.3 Was ist bei *Bedürfnis* Ihrer Meinung nach effektiv (i.S.v. von verbessern, lösen, weiterkommen, verbindend)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

4.4 Was ändert sich, wenn Sie Ihre Bedürfnisse und die der Schüler in Konflikten äußern?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

5. Fragen zu der GFK Komponente Bitte

5.1 Was fällt Ihnen bei der *Bitte* leicht?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

5.2 Was fällt Ihnen bei der *Bitte* schwer?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

5.3 Was ist bei der *Bitte* Ihrer Meinung nach effektiv (i.S.v. verbessern, lösen, weiterkommen, verbindend)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

5.4 Was ändert sich, wenn Sie Ihre *Bitte* in Konflikten äußern?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

5.5 Was ist, wenn ein Schüler der Bitte nicht nachkommen will?

6. Fragen zu der Empathie im Rahmen der GFK

Das Ziel der GFK ist eine echte, authentische und wertschätzende Verbindung zu einer anderen Person herzustellen (DIETZ 2015, 19).

6.1 Was fällt Ihnen bei *Empathie* leicht?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

6.2 Was fällt Ihnen bei *Empathie* schwer?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

6.3 Was ist bei *Empathie* Ihrer Meinung nach effektiv (i.S.v. verbessern, lösen, weiterkommen, verbindend)?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

6.4 Was ändert sich, wenn Sie in Konflikten empathisch zuhören?

Nachfrage: Bitte beschreiben Sie hierzu ein konkretes Unterrichtsbeispiel!

7. Philosophie und Wertschätzung im Rahmen der GFK

Wir wollen mehr als das Prozessmodell erfassen, weshalb Fragen zu der Philosophie der GFK aufgegriffen werden.

7.1 Was sind für Sie die wichtigsten Aspekte der Philosophie bei der GFK? Was steht für Sie hinter der GFK?

(Rosenberg 2007b, S. 26)

7.1.1 Wie wenden Sie diese Aspekte konkret im Unterrichtsalltag an?

GFK ist eine innere Haltung und keine Technik;

wertschätzende Verbindung, echte Verbindung,

jeder Mensch versucht immer sein Bestes.

7.1.2 Stimmen Sie mit der Auffassung ROSENBERGS (u.a. 2012) „jeder Mensch versucht immer sein Bestes“ in dem Zusammenhang mit Schulsituation überein?

(Bsp. Evtl. nachschieben: schwätzende Schüler und fehlende Lernmotivation auf Seiten der Schüler)

7.2 Wie definieren Sie GFK für sich?

Diese Frage wird bewusst am Ende des Interviews gestellt um vorher die Probanden nicht zu blockieren bzw. einzuschränken. Des Weiteren kann alles Genannte in dieser Abschlussfrage verglichen und aufgegriffen werden.

Die Probanden nennen ihre Schwerpunkte der GFK.

8. Abschlussphase

- 8.1 Gibt es noch etwas, dass Sie zum Thema der GFK sagen möchten, das noch nicht im Rahmen des Interviews, angesprochen wurde?
- 8.2 Kennen Sie noch Lehrpersonen, die Interesse an dieser Studie haben und für ein Interview bereit wären?
- 8.3 Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und Mühe. Ich versichere Ihnen, dass Ihre Angaben anonym und absolut vertraulich behandelt werden!

Umgehend den persönlichen Eindruck notieren. Diese Informationen können bei der späteren Auswertung von großem Nutzen sein!

7.2. Abbildungen

| Bedürfnisse ... ¹⁸ | Brauchst du ...? Möchtest du ...? |
|--|--|
| Erholung | ... freie Zeit, Zeit, in der dir keiner sagt, was du tun sollst, ... |
| Kreativität | ... deine Kraft spüren, entdecken, was du schaffen kannst, etwas Neues machen, das zu dir passt, ... |
| Identität | ... herausfinden, was du wirklich willst, verschiedene Sachen ausprobieren und sie wieder lassen können, wenn es dir damit nicht gut geht, ... |
| Freiheit | ... selbst entscheiden, was für dich gut ist, ... |
| Autonomie | ... selbst entscheiden, was du tust, selbst aussuchen, was du magst, wählen können, wie du etwas machst, ... |
| Authentizität | ... sagen, was wirklich in dir los ist, tun, wonach dir wirklich ist, so sein können, wie du bist, ... |
| Sicherheit | ... sehen können, dass es dir bei einer Sache gut gehen wird, ... |
| Kooperation | ... dass alle miteinander etwas tun, wir zusammen helfen, wir ein Team sind, ... |
| Effektivität / (Selbst-)Wirksamkeit | ... es schaffen können, dass sich Dinge ändern ... etwas erledigen / beenden, was du dir vorgenommen hast, ... |
| Gemeinschaft | ... Freunde, dass jemand bei dir ist, dass jemand zu dir hält, ... |
| Frieden | ... still sein, Ruhe haben, ... |
| Gleichbehandlung | ... dass für alle dasselbe gilt, alle gleich viel bekommen, es gerecht zugeht ... |
| Zuneigung | ... spüren, dass jemand nahe ist, sehen, dass jemand dich mag ... |
| Mitgefühl | ... dass andere bemerken, was mit dir los ist, wie besonders es für dich ist, wie hart / schwer es für dich ist, ... |
| Einbezogen sein | ... dabei sein bei dem, was passiert, mitmachen, ... |
| Feiern | ... zeigen, wie glücklich du dich fühlst, ... |

| Bedürfnisse ... | Brauchst du ...? Möchtest du ...? |
|--------------------------------------|--|
| Trauern | ... zeigen, wie traurig du bist, ... |
| Anregung | ... Spaß haben, etwas Neues tun, ... |
| Sinn | ... etwas erfahren, fühlen, denken oder tun, das wirklich wichtig ist, ... |
| Kompetenz | ... wirklich sicher sein, dass du es tun kannst, zeigen, dass du es schaffen wirst, ... |
| Wertschätzung | ... dass andere bemerken, wie wichtig das ist, was du tust, wie wertvoll du für sie bist, ... |
| Ehrlichkeit | ... dich darauf verlassen können, dass was einer sagt, auch stimmt, ... |
| etwas beitragen | ... helfen können, teilen, ... |
| Gegenseitigkeit, Einvernehmen | ... Menschen kennen, die dieselben Ideen haben, Freunde haben, die dasselbe wichtig finden, ... |
| Ordnung/Struktur | ... deine Sachen gleich finden können, den Durchblick haben, was gerade passiert, ... |
| Beständigkeit | ... darauf zählen können, dass es beim nächsten Mal wieder so ist, ... |
| Respekt | ... dich darauf verlassen können, dass du akzeptiert und geachtet bist, ... |
| Rücksichtnahme | ... dass deine Bedürfnisse und die der anderen zählen, dass Menschen bekommen, was sie brauchen, sicher sein, dass für alle gut gesorgt ist, ... |
| Unterstützung | ... Hilfe, jemanden, der dich unterstützt, ... |
| Verbindung | ... spüren können, dass du dazugehörst, ... |

Abbildung 12: Bedürfnisliste für Kinder und Menschen mit Deutsch als Fremdsprache
Quelle: Orth und Fritz 2013, S. 31–32

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Abwechslung | Einfühlung | Gelassenheit | Kreativität | Sauberkeit | Verbindung |
| Achtsamkeit | Empathie | Gehört werden | Kompetenz | Schutz | Vergnügen, Freude, Spaß |
| Aktivität | Engagement | Gesehen werden | Kultur | Selbstbestimmung | Verlässlichkeit |
| Akzeptanz | Entspannung | Gesundheit | Lebensfreude | Selbstdisziplin | Verständigung |
| Anerkennung | Entwicklung | Glücklich sein | Leichtigkeit | Selbstwert | Vertrauen |
| Aufrichtigkeit | Erfolg | Herausforderung | Lernen | Selbstvertrauen | Vorwärtskomm |
| Erholung | Erholung | Hilfe, Entlastung | Liebe, Menschlichkeit | Selbstverwirklichung | Wahrgenommen werden |
| Austausch | Ernstgenommen werden | Humor, Freude | Mut, wirksam sein | Sicherheit | Wertschätzung |
| Balance von | Flexibilität | Harmonie | Offenheit | Sinnhaftigkeit | Wirksamkeit |
| ...Geben und Nehmen | Freiheit | Individualität | Ordnung, Struktur | Soziales Engagement | Wohlfühlen |
| ...Arbeit und Freizeit | Freundschaft | Intimität | Orientierung, Führung | Spiritualität | Wissen, woran man ist |
| ...Sprechen und Hören | Freundlichkeit | Innerer Friede | Partnersch. Umgang | Spontaneität, Lebendigkeit | Zeit sinnvoll nutzen |
| Bewegung | Frieden | Klarheit | Persönl. Wachstum | Tatkraft | Zeit effektiv nutzen |
| Bildung | Geborgenheit | Konfliktfähigkeit | Privatsphäre | Toleranz, Güte | Zielstrebigkeit |
| Ehrlichkeit | Gefragt werden | Kontakt, Nähe | Respekt | Trost | Zugehörigkeit |
| Einfachheit | Gemeinschaft | Konzentration | Ruhe | Unterstützung | Zusammenarbeit |
| Einen Beitrag leisten | Gleichwertigkeit | Kraft, Nahrung, Luft | Rücksichtnahme | Verantwortung | Zufriedenheit |
| Einfluss haben | | | | | |

Abbildung 13: Bedürfnisliste der WSK
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an (Rosenberg 2007b, S. 75)

| | | | | | |
|-------------|-----------------|--------------------|--------------------|-------------|-------------|
| abwesend | beunruhigt | erschüttert | krank, kraftlos | sauer | unruhig |
| alarmiert | blockiert | erstaunt | konfus | schockiert | unzufrieden |
| angeekelt | deprimiert | furchtsam | leiblos, lustlos | sorgenvoll | verletzt |
| angespannt | desinteressiert | frustriert | leer | schläfrig | verwirrt |
| ängstlich | durcheinander | gelangweilt | matt, müde | schlapp | verwundert |
| antriebsarm | eifersüchtig | genervt | misstrauisch | schüchtern | verzweifelt |
| apathisch | einsam | gleichgültig | mutlos | sprachlos | wütend |
| ärgerlich | enttäuscht | hin & her gerissen | neidisch | traurig | zittrig |
| bedrückt | entsetzt | hilflos | nervös | überlastet | zögerlich |
| bestürzt | ernüchtert | hoffnungslos | neugierig | unglücklich | zornig |
| besorgt | erschöpft | hungrig | pessimistisch | unsicher | |
| betrübt | erschreckt | irritiert | ratlos, resigniert | ungeduldig | |

Abbildung 14: Gefühlsliste bei unerfülltem Bedürfnis
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an (Rosenberg 2007b, S. 75)

| | | | | | |
|-----------------|----------------|-----------------|------------------------|----------------------|-----------------------|
| abenteuerlustig | dankbar | fasziniert | inspiriert | optimistisch | unternehmungslustig |
| aufgeregt | enthusiastisch | friedlich | interessiert | ruhig | verliebt |
| aufmerksam | entschlossen | froh, frei, fit | klar | satt | voller Freude / Liebe |
| ausgeglichen | entspannt | fröhlich | kribbelig | sicher | voller Lebenslust |
| beeindruckt | erfreut | gelassen | lebendig | stark | voller Kraft |
| bewegt | erfüllt | gerührt | leicht, lustig, locker | stolz | wach |
| begeistert | erstaunt | gesund | motiviert | sorglos, unbeschwert | zufrieden |
| beruhigt | erleichtert | glücklich | mutig, munter | überrascht | zuversichtlich |
| berührt | erwartungsvoll | hoffnungsvoll | neugierig | überglücklich | |

Abbildung 15: Gefühlsliste bei erfülltem Bedürfnis
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an (Rosenberg 2007b, S. 63)(Rosenberg 2007b, S. 75)

Konflikteskalation und Selbstheilungspotenzial

Das „soziale Immunsystem“ einer Gemeinschaft ist . . .

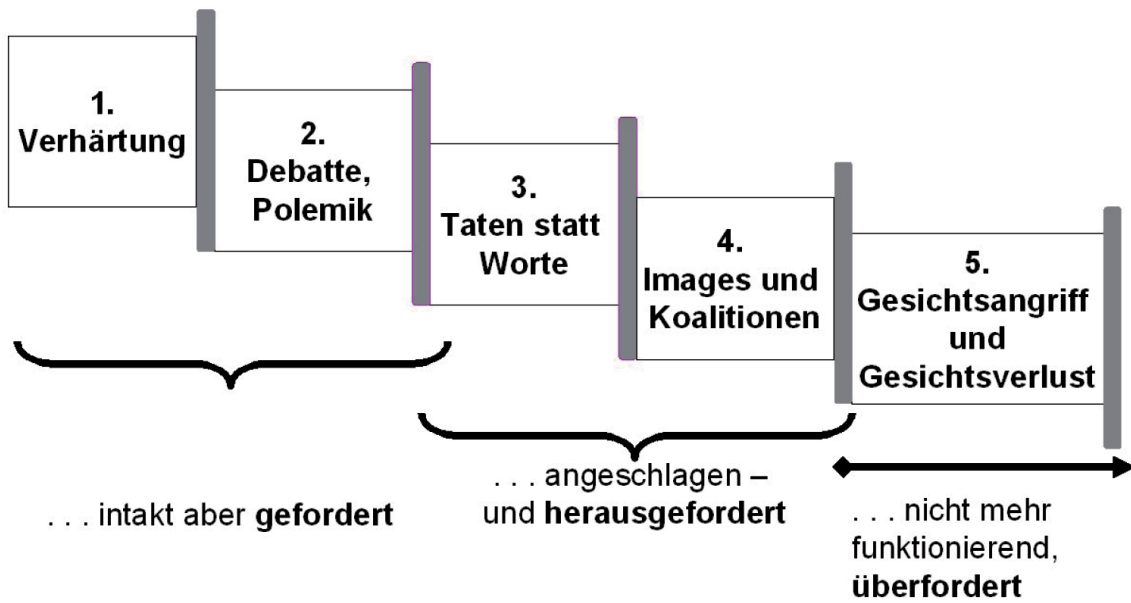


Abbildung 16: Eskalationspotential und Selbstheilungspotenzial von Konflikten (Glasl 2009, S. 131)

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Wirkung: Empathie | Kodierregel |
|---|---|-------------------|---|
| Deeskalation der Konfliktsituation | "Es entspannt sich. Es entsteht eine Entspannung, es entsteht ... die Spannung aus der Luft, das verfliegt..." (Interview_B6_AK_26:139) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich der Konflikt deeskaliert |
| Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern | "Also für mich das effektivste Empathieinstrument im Unterricht ist die Regelmäßigkeit und die Häufigkeit. Dass Empathie sozusagen nicht nur dann als Instrument auftaucht wenn es Konflikte gibt, sondern dass es ein ganz klares Element der Beziehung ist zwischen mir und den Kindern". (MA_B18_2: 116) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch den Einsatz des Schrittes der Empathie eine Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern entsteht |
| Konfliktpartner fühlt sich verstanden/gehört | "Also wenn die Konflikte groß sind, dann ist es wichtig, dass der andere irgendwie weiß, dass ihm zugehört wird". (MA_B11_2:158) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch den Einsatz des Schrittes der Empathie dem Kommunikationspartner zugehört wird bzw. sich dieser verstanden/gehört fühlt |
| Verständnis des Konflikts | "...das erleichtert natürlich immens zu verstehen, warum fühlt er sich so, warum braucht er das etc.". (Interview_B1_AK_21: 193) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch den Einsatz des Schrittes der Empathie ein Verständnis für die Konfliktsache entsteht |
| Konzentration auf den Gesprächspartner | "Das Zentrum bei der Empathie ist für mich tatsächlich das Zuwenden. Dem Anderen zuzuhören, alles aufzunehmen und anzunehmen was der Andere sagt". (MA_B16_2: 127) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch den Einsatz des Schrittes der Empathie auf den Gesprächspartner konzentriert wird |
| Bedürfnisbezug | "Da wirkt das ganz stark, dass Konflikte gar nicht erst entstehen. Und wenn sie dann entstehen, dann hilft das ganz intensiv, durch die Fokussierung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, die Konflikte zu lösen". (MA_B1_3_2: 158) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich im Konflikt dadurch auf die Bedürfnisse bezogen wird |
| Es entwickelt sich Vertrauen | "...Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Und das wiederum ist extrem effektiv für den Unterricht, weil dann die Schüler auch einmal bereit sind etwas zu tun auch wenn sie es nicht verstanden haben und lassen sich auf Experimente ein, ... wenn sie vertrauen". (Interview_B13_AK_33: 128) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch den Einsatz des Schrittes der Empathie Vertrauen zwischen den Gesprächspartnern entwickelt |
| Weniger Verteidigungshaltung | "...und sie brauchen nicht mehr so viel Kraft um sich zu verteidigen und um zu mauern, um ihre eigene Grenze zu verteidigen". (MA_B13_2: 160) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch den Einsatz des Schrittes der Empathie keine Verteidigungshaltung von den Konfliktpartnern eingenommen wird |
| Leichtere Lösung eines Konfliktes | „...dann kann man das auch leichter lösen“. (B117_2: 144) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch den Einsatz des Schrittes der Empathie der Konflikt leichter lösen lässt |
| Herausforderung: Empathie | | | |
| Emotionale Involviertheit /Tagesform | "Und das ist natürlich, wenn ich emotional selbst beteiligt bin, (äh) nicht einfach". (MA_B4_2: 116) "Also bei mir ist es das A und O, dass ich entspannt bin und dass ich nicht zu viel Stress habe, dann gelingt es mir auch empathisch zu sein". (B20_AK_40:149) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass der Empathiegeber selbst stark emotional involviert ist oder eine schlechte Tagesform hat |
| In Haltung sein bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt | "Mir fällt es wirklich schwer, also ich befasse mich ja sehr lange mit der ganzen Geschichte, aber es fällt mir immer noch schwer empathisch mit Schülern zu sein, wenn die Bedürfnisse der Schüler meinen Bedürfnissen zu gegen laufen". (MA_B12_2: 168) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt den Schritt der Empathie im Sinne der WSK anzuwenden, wenn ein missfüliges Verhalten vorliegt, dass einen Bedürfniskonflikt auslöst |
| Selbstempathie | "Also was mir bei Empathie schwer fällt ist, wenn ich selbst Empathie brauche ... jenseitig empatisch zuhören, das fällt mir schwer". (B13_AK_33: 125) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass der Empathiegeber in der Situation "Selbstempathie" benötigt |
| Rahmenbedingungen | "... wenn man ein Klassensetting hat von 25 Schülern und wenn man sagt so: „Oh, okay, hier ist gerade Empathie wichtig und angebracht“, dann fällt es mir schwer einfach unter den Rahmenbedingungen, Gegebenheiten wirklich empathisch, sich umfassend Zeit zu nehmen. Das kommt dann manchmal zu kurz und da wird es dann schwierig". (MA_B17_2: 117) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Geben von Empathie durch Rahmenbedingungen erschwert wird |

Tabelle 12: Kodierleitfaden Empathie

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Kodierregel |
|--|--|--|
| | Wirkung: Beobachtung/Wahrnehmung | |
| Beruhigung/Prävention des Konfliktes | "Ja für mich, wenn ich mich dann immer wieder selbst motiviere nur zu beobachten, das hilft mir sehr deutlich wieder entspannter in die Situation zu gehen und die Schüler mir aus einer Distanz mir auch erstmal zu sehen und ihnen gerechter zu werden". (MA_B13_2: 106) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung im Sinne der WSK der Konflikt beruhigt oder Konflikte präventiv vermieden werden |
| Schüler erleben keinen Angriff oder Bestrafung | "Für die Schüler ändert sich natürlich sehr viel, weil sie sich nicht angegriffen fühlen, sondern erst einfach mal nur hören wie die „Faktenlage“ sozusagen ist". (MA_B20_2: 90) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung im Sinne der WSK die Schüler weniger angegriffen bzw. bestraft fühlen |
| Aufklärung der Konfliktsache | "Das ändert erstmals innen die Lage, nämlich dass ich erst mal wirklich schaue, stimmt das, was ich da wahrgenommen habe... das ist für mich... Und stimmt das auch für den anderen so? Oder sagt der andere so war es gar nicht. Dann haben wir da schon mal zwei unterschiedliche Beobachtungen oder Wahrnehmungen der ganzen Sache und da erst einmal auf eine Einigung zu kommen". (B17_AK_37: 95) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch das Anwenden des Schrittes der Beobachtung/Wahrnehmung im Sinne der WSK die Konfliktsache aufklärt |
| Aufmerksamkeit und Bereitschaft zuzuhören | "Ja. Da ist eine große Aufmerksamkeit da. Und so ein „Okay, ja!“ und eine Bereitschaft zuzuhören". (MA_B17_2: 76) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung im Sinne der WSK eine größere Aufmerksamkeit bzw. Bereitschaft zuzuhören besteht |
| Erkennen der Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess | "Der Automatismus, dass ich jegliche, ganz viele Handlungen von meinen Schülern so interpretiere, der ist auf jeden Fall gesunken". (B21_AK_41: 77) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass sich durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung im Sinne der WSK Interpretationsinhalte von der Wahrnehmung differenzieren |
| Überraschung beim Gegenüber | "Das erwartet meistens der Gegenüber gar nicht...". (B14_AK_34: 90) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung im Sinne der WSK der Gesprächspartner überrascht reagiert |
| | Herausforderung: Beobachtung/Wahrnehmung | |
| Bewertung von Beobachtung trennen | "Ja, dieses Beobachten ohne zu bewerten. Das ist natürlich auch noch ein großer Knackpunkt. Man bewertet immer. Das ist einfach so im Sprachgebrauch drin. Dieses bewerten ist einfach ganz tief verwurzelt. Und dass man einfach mal nur beschreibt was wirklich gewesen ist, so wie durch eine Kamera gesehen, das kann man sicherlich trainieren. Das könnte man ihnen auch gut nahebringen. Aber da muss man halt immer wieder daran arbeiten". (MA_B17_2: 84) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt eine Beobachtung von einer Bewertung zu trennen |
| Konfliktdistanz | "In Abhängigkeit von meinem eigenen Aufregungsgrad, sage ich jetzt mal, fällt es mir schwer die Beobachtung sauber zu formulieren. Also je unangeregter ich selber bin, je weniger emotional aus der Bahn geworfen, desto leichter kann ich eine klare Beobachtung formulieren. Wenn ich getriggert bin, je nach Grad, fällt es mir zunehmend schwerer". (MA_B11_2: 118) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass eine geringere emotionale Distanz zum Konflikt eine Herausforderung darstellt |
| Anzahl der Konfliktbeteiligten | "Bei einer großen Gruppe ist es halt schwierig, dass man ... die genauen Beobachtungen, wenn man halt nur einen oder zwei Schüler hat... wenn ich mich jetzt in einem Fachbereich auf einen Schüler konzentriere und den kann ich genau beobachten, wo er da Schwierigkeiten hat. Aber wenn in meinem Blickbereich jetzt ein anderer auch irgendwelche Schwierigkeiten hat, dann kann ich die Beobachtungen nicht konkret ... äh wahrnehmen oft". (B19_AK_39: 89) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, Konflikte bei einer größeren Anzahl an Beteiligten zu lösen |
| Beziehung zum Konfliktpartner | "... wobei ich da auch merke, das kommt sehr auf die Beziehung von meinem Leuten an und wenn ich eine stabile Beziehung zu meinem Schüler habe, und der gähnt lautstark im Unterricht, dann fällt es mir überhaupt nicht schwer, einfach nur zu beobachten, dass er laut gähnt, und zu schauen, was das mit mir macht und ggf. zu sagen, das erschreckt mich gerade, was ist los, bedeutet das gerade etwas und irgendwie in Kontakt gehe damit und an anderen Stellen, wenn das jemand ist, mit dem ich eh nicht so sicher bin, was da los ist und wenn der das macht, dann kommt da glaube ich ganz schnell, dann geht das schneller als ich überhaupt schauen kann, dass ich denke, das ist ja eine Demonstration wie du doof du mich findest". (B21_AK_41: 71) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt den Schritt der Beobachtung im Sinne der WSK anzuwenden, wenn eine schlechte Beziehung zum Konfliktpartner besteht |

Tabelle 13: Kodierleitfaden Wahrnehmung/Beobachtung

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Kodierregel |
|---|--|---|
| Wirkung: Gefühl | | |
| Entspannung/Deeskalation | "Wenn ich die Gefühle der Schüler (äh) ... anspreche, dann ... dann bemerke ich eigentlich, doch, wie sie sich Stückweit auch entspannen können, dass die Situation ein bisschen entschärft ist". (B12_AK_32:82) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK der Konflikt deeskaliert |
| Verständnis für die Gefühlslage | "Es ist auf jeden Fall (ähm) ein gegenseitiges Verstehen auf einer anderen Ebene". (B5_AK_25:126) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK im Konflikt Verständnis für die Gefühlslage des Konfliktpartners gewonnen wird |
| Schaffen von Verbindung | "Also es stärkt die Verbindung zu den Schülern und zu mir auch letztendlich auch". (B10_2:114) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK eine Verbindung zum Konfliktpartner geschaffen wird |
| Offenheit/Transparenz | "Weil das ja eine Öffnung bedeutet. Ich öffne mich dem anderen ja...". (MA_B15_2:120) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK im Konflikt eine größere Offenheit oder Transparenz beim Konfliktpartner erzielt wird |
| Authentische Wirkung der Lehrkraft | "Für Schüler ist es ja extrem wichtig, dass sie eine Authentizität spüren". (MA_B13_2:112) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK im Konflikt die Lehrkraft eine authentische Wirkung erzielt |
| Aufmerksamkeit | "Also das ist so etwas auf Augenhöhe und so eine Aufmerksamkeit". (B17_2:83) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK im Konflikt beim Konfliktpartner eine größere Aufmerksamkeit erwirkt wird |
| Identifikation der Konfliktursache | "Also das ist auf jeden Fall der Pfad ins Zentrum des Konflikts. Deswegen sind die wichtig. Aber wenn das Zentrum klar ist, dann brauche ich nicht die Gefühle noch lange benennen. Aber um rauszufinden, um was es wirklich geht, dazu brauche ich die Gefühle oft. Ja". (B18_2:88) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Gefühls im Sinne der WSK im Konflikt die Konfliktursache identifiziert wird |
| Herausforderung Gefühl | | |
| Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor der Klasse | "Grundsätzlich fällt es mir schwer, gegenüber Schülern, meine Gefühle offenzulegen". (B11_2:126) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt als Lehrer die eigenen Gefühle vor der Klasse anzusprechen |
| Begrenztheit des eigenen Gefühlswortschatzes | Mir fällt immer noch, nach all den Jahren, die Vokabeln schwer. Also es gibt so viele Gefühle und bei den Bedürfnissen ist es das gleiche. (äh) ich schaue immer noch gerne auf die Liste, weil es so eine große Bandbreite gibt von Gefühlen. (B11_AK_31:109) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, einen beschränkten Gefühlswortschatz zu besitzen |
| Kopplung mit Schuld/Pseudogefühl | "Also einmal sind das diese Pseudogefühle, die ja gar nicht echt sind aber dann sind es eben auch so ... Gefühle, die eben einen Täter und Opfer irgendwo implizieren". (B12_ak_32:80) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, den Schritt der Gefühle im Sinne der WSK anzuwenden, ohne Pseudogefühle zu nutzen |
| Begrenzter Gefühlswortschatz der Schüler | "Einmal ist es nach wie vor so, dass Gefühle ja häufig mit gut oder schlecht umschrieben werden und (äh) die Schüler erst einmal überhaupt ein Vokabular für die Gefühle bekommen müssen". (MA_B14_2:84) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, dass die Schüler einen begrenzten Gefühlswortschatz besitzen |
| Schüler sind es nicht gewohnt, auf Gefühle angesprochen zu werden | "... Kinder sind es eher nicht gewöhnt oder Schüler sind es nicht gewöhnt ihre Gefühle auszudrücken". (B16_2:83) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es für Schüler ungewohnt ist, auf Gefühle angesprochen zu werden |
| Identifikation der Gefühlslage des Schülers | "Es fällt schwer die richtigen Fragen zu stellen". (B17_2:78) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, die Gefühlsebene der Schüler zu identifizieren |

Tabelle 14: Kodierleitfaden Gefühl

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Kodierregel |
|---|--|---|
| Wirkung: Bedürfnis | | |
| Schaffen von Verbindung /Verständnis/Bereitschaft zuzuhören | "Das ist für mich der wichtigste Schritt, um in Verbindung zu kommen - das Bedürfnis anzusprechen. Also wenn mir gar nichts mehr einfällt, dann versuche ich es nur mit dem Bedürfnis. Da entsteht Verbindung". (MA_B12_2:119) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK eine Verbindung zum Konfliktpartner entsteht |
| Deeskalation des Konfliktes | "Aber dadurch, dass sie einfach mal geäußert wurden und gehört wurden, dadurch finde ich -... das ist oft schon die Lösung des Konfliktes und entspannt ganz viel". (MA_B18_2: 94) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK den Konflikt deeskaliert bzw. entspannt |
| Klä rung der Konfliktgründe /Selbstklärung | "Hilfreich ist tatsächlich erstens selber Klarheit zu haben, was ist mein Anliegen, was will ich denn jetzt eigentlich haben, worum geht es mir gerade. Es ist oft nicht der Konflikt, der ist oft nur der Auslöser für viele Sachen. Aber warum es geht, das ist oft noch gar nicht gesagt worden. Und mit dem Bedürfnissen sagen wir das - was ist mir wichtig, warum geht es mir gerade". (B116_2: 103) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK eine Selbstklärung bzw. eine Klärung der Konfliktursache mit sich bringt |
| Lösungsorientierung | "Es kommt eine größere Ernsthaftigkeit rein. Ja und dadurch natürlich auch, durch die Ernsthaftigkeit, erhöhte Chance auf Lösungsorientierung". (MA_B16_2: 126) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK eine größere Lösungsorientierung in den Konflikt bringt |
| Herausforderung Bedürfnis | | |
| Identifikation des Bedürfnisses | "Bei den Bedürfnissen wird es dann natürlich schwer, wenn man sich des Bedürfnisses selbst nicht bewusst ist, was man haben möchte. Dann wird es natürlich sehr vage und sehr unkonkret etwas zu tun um das zu erfüllen, wenn man sich dessen nicht bewusst ist". (B1_AK_21: 152) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt das eigene Bedürfnis in einem Konflikt zu erkennen |
| Zeit- und Übungsintensität | B7: Immer noch schwer, was ist ein Bedürfnis und (ähm) herauszubekommen (kriegen), welches Bedürfnis hat jetzt das mir Gegenüber, der Andere. (Ähm) Da muss man halt verschiedene Sachen abfragen, was man meint und da ist immer die Relation mit der Zeit. (Ähm) da muss ich sagen, bin ich jetzt noch nicht so geschickt, dass ich mit einer Frage auch direkt das Bedürfnis der Person herausbekomme (kriege). Ich muss also mehrere Fragen stellen und (äh) ich will nicht immer meinen Unterrichts unterbrechen, um nach dem Bedürfnis des Einzelnen zu fragen. Das ist immer so der Konflikt, in dem ich da stecke". (Interview_B7_AK_27: 110) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt Bedürfnisse zu identifizieren, und dass dies sehr zeitaufwendig ist |
| Zielgruppenspezifische Formulierung der Bedürfnisse | "Also wichtig ist, dass man da schon einfach in verständlichen Verben (ähm) redet, damit die Schüler das auch gut annehmen können. Wenn Sie dann zum Beispiel sagen „das ärgert mich, weil es mir wichtig ist, dass wir hier gut zusammenarbeiten“, oder „weil mir dieser Stoff einfach wichtig ist, weil mir das Thema wichtig ist.“, ja? Sowas können Sie dann schon sagen. Ich glaube, dass Sie bei der Formulierung des Bedürfnisses (äh) im Unterricht auch nicht so allgemeine Begriffe, die man sonst in der GfK lernt, wie (ähm) ja „weil mir Akzeptanz wichtig ist“ [verwenden]. Also solche allgemeine Begriffe können Sie nicht sagen, Sie müssen das ein wenig anders versprachlichen. Das gelingt mir dann schon gut, wenn ich dann sage: „Leute, das Thema ist mir so wichtig, ich möchte jetzt Ruhe haben“. (MA_B11_2: 126) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt Bedürfnisse in einem Konflikt zielgruppenspezifisch zu formulieren |
| Bedürfnisfeindliche Schulstruktur | "Weil ganz oft werden sie nicht erfüllt, das lässt der schulische Rahmen [lösst das] nicht zu". (MA_B18_2: 94) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es aufgrund der Schulstruktur eine Herausforderung darstellt den Schritt der Bedürfnisse anzuwenden |

Tabelle 15: Kodierleitfaden Bedürfnis

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Wirkung: Bitte | Kodierregel |
|--|---|----------------|--|
| Klärung/Transparenz in Konflikten | "Diese Klarheit eigentlich: Was will ich und was ist mir jetzt wichtig. Also was will ich von meinem Gegenüber und dann auch so das Konkrete." (B18_2: 149). | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK eine Klärung oder Transparenz im Konflikt entsteht |
| Schaffen von Wahlmöglichkeiten/kreative n Strategien | "Aber so grundsätzlich sind Bitten effektiv, weil sie die Wahlmöglichkeit lassen, er kann ja immer noch nein sagen". (B18_Ak_38: 134) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK Wahlmöglichkeiten und kreative Alternativen zur Konfliktlösung für die Konfliktpartner entstehen |
| Entspannteres Klima/bessere Schüler-Lehrer-Beziehung | "Ich glaube was effektiv ist, ist gar, dass sie merken, dass ich das mache um vielleicht ein bisschen Vertrauen zu fassen, also ermuntert werden das auch zu machen". (B21_AK_41: 115) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK ein entspannteres Klima/eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung entsteht |
| Mitarbeit | "Ich nenne es jetzt einmal, da zu bleiben, das heißt eine innere Bereitschaft zu haben, wieder am Unterricht teilzunehmen. Wenn ich ... Forderungen stelle, machen die Schüler zwar was ich will aber sie machen nicht mehr mit und das ändert sich". (B13_AK_33: 122) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK eine bessere Mitarbeit der Schüler nach der Konfliktklärung bewirkt |
| Gemeinsames Bearbeiten/Lösen eines Konflikts | "Das gemeinsame Arbeiten an dem Problem in Anführungszeichen, also dieses Problem das entstanden ist. Das man es gemeinsam angeht". (Interview_B16Wi: 159) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK ein gemeinsames Bearbeiten/Lösen eines Konfliktes begünstigt |
| Achtung/Wertschätzung der Schüler | "Und das hat ganz viel Achtung bei den Schülern auch gebracht. Zum Beispiel, dass das so überkam: Aja ich mache das, ja doch, die hat mich ja gebeten das zu machen". (MA_B14_2: 94) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass durch das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK eine Haltung der Achtung und Wertschätzung zwischen den Konfliktpartnern entsteht |
| Frei von Erwartungshaltung/freie Entscheidung | "Also dieses Erkennen, dass es mir eigentlich darum geht jemanden freiwillig einzuladen, jemanden um Bereitschaft zu bitten, dass es eine echte Frage ist und nicht schon eine vorgegebene Option und etwas Anderes geht eigentlich gar nicht, das fällt Schülern am Anfang sehr schwer". (MA_B16_2: 113) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Stellen einer Bitte frei von einer festgesetzten Erwartungshaltung ist |
| Effektivität von Bitten größer als von Forderungen | "... bin ich überzeugt davon, dass eine Bitte wirkungsvoller ist als eine Aufforderung oder gar ein Befehl." (B1_AK_21: 165) | | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass das Stellen von Bitten im Sinne der WSK effektiver ist, als das Stellen einer Forderung |

Tabelle 16: Kodierleitfaden Wirkung: Bitte

| Herausforderung: Bitte | |
|--|---|
| Hierarchisches System/Systemvoraussetzungen | "... denn ich mit einem Schüler einen Konflikt hatte, dann habe ich meine Bitte ausgedrückt und habe versucht, natürlich, das muss man immer klar haben, das ist ja ein sogenanntes Gewaltsystem, das heißt ich kann nicht sagen die Kinder wollen gerne draußen herumspielen mit „ich habe jetzt Lust auf Bewegung“ – da kann ich nicht sagen: „dann geh doch mal raus“. Das hat ja seine Grenzen. Aber es gibt viele Räume, wo das trotzdem möglich ist, wo ich das Ende erstmal offen habe". (MA_B12_2: 131) |
| In Forderung verfallen | "Und in dem Augenblick wo ich ihnen das sage und in mir habe „sie soll genau das und das so machen“, merke ich, dass ich eigentlich keine Bitte habe, sondern eine Forderung. Das ist ja so die Trennlinie." (MA_B12_2: 124) |
| Richtiges Formulieren einer Bitte im Sinne der GFK | "Schwer ist es immer konkret die Bitte zu stellen, weil dann einem immer einfällt jetzt hast du das vergessen, jenes vergessen. Also das ist manchmal schon noch, ist einfach, GFK ist eine Übungssache". (Interview_B16_Hiwi: 153) |
| Zeitdruck | "Aber manchmal ist es einfach so wo ich sage nein es geht nicht. Es muss jetzt das und das gemacht werden, also das ist manchmal auch so dieses, einfach der Zeitdruck". (B16_Wi_36: 163) |
| Grenzüberschreitende und schwierige Situationen | "Gerade in dieser doch oftmals stressigen und adrenalingeladenen Schulsituation ist das oftmals schwierig" (B20_AK_40: 140) |
| Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang | "... auch tatsächlich Bitten zu stellen und die Herausforderung ist, auch bei den Schülern (ih) Bitten zu stellen, dass sie sie auch wirklich als Bitten begreifen können, weil oft hören sie ja Forderungen und gehen dann in Widerstand obwohl ich wirklich aus vollem Herzen nur eine Bitte stelle ... und da ist es auch so, dass die Schüler hier eine lange Zeit des Vertrauens brauchen, um wirklich das Vertrauen aufbauen zu können, dass es sich um Bitten handelt, dass keine Sanktionen oder Konsequenzen folgen, wenn sie dieser Bitte nicht entsprechen". (B13_AK_33: 46) |
| Beziehungsbitte bei Schülern | "Was ich ganz schwierig finde ist diese Verbindungsbitte (ähm): „Kannst mir jetzt sagen, wie es dir jetzt damit geht?“. Da kommen Schüler ganz (/). Also da sind sie total verunsichert". (MA_B15_MA: 134) |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt in einem hierarchischen Schulsystem mit dem Schritt der Bitte im Sinne der WSK zu arbeiten |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt eine Bitte im Sinne der WSK anstatt einer Forderung zu stellen |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt eine Bitte im Sinne der WSK zu formulieren |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt unter Zeitdruck den Schritt der Bitte im Sinne der WSK anzuwenden |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt den Schritt der Bitte im Sinne der WSK in grenzüberschreitenden und schwierigen Situationen anzuwenden |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt, dass das Anwenden des Schrittes der Bitte im Sinne der WSK den Lehrer mit Unverständnis und Unkenntnis des Schrittes bei den Schülern konfrontiert |
| | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass es eine Herausforderung darstellt eine Beziehungsbitte im Sinne der WSK in einem Schüler-Lehrer-Konflikt zu stellen |

Tabelle 17: Kodierleitfaden Herausforderung: Bitte

| Subkategorie | Ankerbeispiel | Kodierregel |
|--|---|--|
| | Umgang mit einem Nein als Antwort auf eine Bitte | |
| Unerfülltes Bedürfnis, das zu Klären ist | "Dann gibt es die Möglichkeit (mh) ... das Kind nochmals, also in den Prozess neu einzusteigen und das Kind zu fragen, Mensch, gibt es da noch etwas anderes, wie ist das, ist da noch ein Bedürfnis nicht erfüllt und deswegen kann das noch nicht wie auch immer, kann die Bitte nicht erfüllt werden". (B9_AK: 123) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte nach dem unerfülltem Bedürfnis hinter dem Nein gesucht wird |
| Suche nach alternativen Strategien | „Sondern wenn ich als Lehrerin wirklich hingehöre und sage ich lasse das Ergebnis offen und ich bin mal gespannt, ob wir zu einer gemeinsamen Lösung kommen, womit ich leben kann und auch der Schüler damit leben kann, dann habe ich noch nie erlebt, dass die geblockt haben“. (MA_B12_2: 129) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte nach alternativen Strategien zur Erfüllung der Bitte gesucht wird |
| Ernstnehmen/Akzeptieren des Neins | "Schwer wird es dann, wenn eine Bitte negativ beantwortet wird, das anzunehmen und das Nein unter Umständen auch zu akzeptieren". (B1_AK: 169) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte ein Ernstnehmen und ein Akzeptieren des Neins schwer fällt |
| Forderung durchsetzen | "Ja, aber da bin ich vollkommen konsequent. Und das hört man im Tonfall und das hört man auch in der Wortwahl. Also da sage ich dann nicht: „Ich möchte“ (!) „Jetzt würde ich dich bitten aus dem Klassenzimmer zu gehen.“ oder sonst etwas, sondern da sage ich klipp und klar: „So, und jetzt gehst du raus.“ Da fange ich dann auch nicht an so ein GFK-gemäßes Friedensgespräch, sondern dann ist das schon ganz klar. Dann bin ich mir im Klaren, dass ich jetzt in dieser Machtposition bin an dieser Stelle. Also eskaliert meistens nicht dahin. In 99 Prozent der Fälle geht das nicht dahin, da gibt es vorher Möglichkeiten. Aber wenn es dahin eskaliert, dann ist das klar. Und da bin ich mit mir auch deswegen im Reinen, weil ich mir darüber im Klaren bin, dass ich im Klassenzimmer nicht nur für mich zuständig bin sondern auch für [Vorname 2] und all die 25 Anderen.“ (MA_B15_2: 131) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte eine Forderung durchgesetzt wird |
| Klare Trennung von Forderung und Bitten | "Und wenn ich da dann sauer reagieren würde oder so, dann wäre das keine Bitte gewesen - dann wäre das eine Forderung gewesen. Die kann ich auch haben. Die habe ich auch. Und das ist auch wichtig klar voneinander zu trennen und dazu zu stehen, wenn es eine Forderung ist". (MA_B14_2:102) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte zwischen Bitte und Forderung klar getrennt wird |
| Überredung/Erklärung | "Natürlich, das wird dann schon auch angesprochen. Also wenn man zum Beispiel den Dienst übernommen hat, dann ist es halt schon auch wichtig, dass man den regelmäßig macht und sich erst darum kümmert, bevor man irgendetwas anderes anfängt. Das wird dann schon thematisiert so etwas, ja". (MA_B17_2: 132) | Alle Aussagen, die zum Inhalt haben, dass nach einem Nein als Antwort auf eine Bitte versucht wird, den Schüler zu überreden |

Tabelle 18: Kodierleitfaden Umgang mit einem Nein als Antwort auf eine Bitte

| Aspekt | These |
|--|---|
| Empathie | |
| Wirktungen | |
| <i>Deeskalation der Konfliktsituation</i> | Die Anwendung von Empathie kann sich deeskalierend auf Konflikte auswirken. |
| <i>Verbindung zwischen den Konfliktpartnern</i> | Die Anwendung der Empathie kann zu einer intensiveren Verbindung zwischen den Konfliktpartnern führen. |
| <i>Konfliktpartner fühlt sich verstanden/gehört</i> | Durch die Anwendung von Empathie kann sich der Konfliktpartner besser verstanden/gehört fühlen. |
| <i>Konzentration auf den Gesprächspartner</i> | Die Anwendung von Empathie kann eine größere Konzentration auf den Gesprächspartner bewirken. |
| <i>Verständnis des Konfliktes</i> | Die Anwendung von Empathie kann das Verständnis des Konfliktes auf emotionaler und kognitiver Ebene fördern. |
| <i>Bedürfnisbezug</i> | Die Anwendung von Empathie kann in einem Konflikt mit einem stärkeren Bedürfnisbezug verbunden sein. |
| <i>Vertrauensentwicklung</i> | Die Anwendung von Empathie kann beim Aufbau von Vertrauen in der Schüler-Lehrer-Beziehung eine tragende Rolle spielen. |
| <i>Weniger Verteidigungshaltung</i> | Durch die Anwendung von Empathie muss möglicherweise weniger Kraft aufgewendet werden, um die eigenen Grenzen zu verteidigen. |
| Herausforderungen | |
| <i>Emotionale Involviertheit/Tagesform</i> | Die Anwendung von Empathie kann auch von der jeweiligen emotionalen Involviertheit/Tagesform abhängig sein. |
| <i>In-Haltung-Sein bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt</i> | Die Anwendung von Empathie kann bei missfälligem Verhalten bzw. Bedürfniskonflikt schwererfallen. |
| <i>Selbstempathie</i> | Insbesondere bei eigenen starken Emotionen kann die Anwendung von Empathie nur geleistet werden, wenn vorher genügend Selbstempathie vorhanden ist. |
| <i>Rahmenbedingungen</i> | Rahmenbedingungen können die Anwendung von Empathie erschweren. |
| <i>Erlenbarkeit von Empathie</i> | Empathie kann sowohl „state“- als auch „trait“-Komponenten beinhalten und eine erlernbare Fähigkeit darstellen. |
| <i>Empathischer Kurschluss</i> | Bei der Anwendung von Empathie kann, in Abhängigkeit von empfundenen Emotionen und der Stärke eines Bedürfnismangels, ein Empathischer Kurschluss erfolgen. |
| Wahrnehmung | |
| Wirktungen | |
| <i>Beruhigung/Prävention des Konfliktes</i> | Durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann eine Beruhigung/Prävention des Konfliktes erfolgen. |
| <i>Kein Erleben eines Angriffs oder einer Bestrafung</i> | Die Konfliktpartner können sich durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung weniger angegriffen oder bestraft fühlen. |
| <i>Aufklärung der Konfliktsache</i> | Das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann zu einer Abstimmung der Perzepte der Kommunikationsteilnehmer und somit zu der Aufklärung der Konfliktsache beitragen. |
| <i>Aufmerksamkeit und Bereitschaft zuzuhören</i> | Beim Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann eine größere Gesprächsbereitschaft des Konfliktpartners geschaffen werden. |
| <i>Erkennen der Interpretationsinhalte in Wahrnehmungsprozess</i> | Durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung können Interpretationsinhalte im Wahrnehmungsprozess erkannt werden. |
| <i>Überraschung beim Gegenüber</i> | Der Konfliktpartner kann durch das Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung überrascht sein, sodass dies ggfs. zu einer größeren Bereitschaft, den Konflikt zu deeskalieren, führt. |
| Herausforderungen | |
| <i>Trennung von Bewertung und Beobachtung</i> | Beim Anwenden des Schrittes der Wahrnehmung kann die Trennung von Bewertung und Beobachtung eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Konfliktdistanz</i> | Eine persönliche Betroffenheit kann die korrekte Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung erschweren. |
| <i>Anzahl der Konfliktbeteiligten</i> | Eine größere Anzahl an Konfliktbeteiligten kann die Anwendung des Schrittes der Wahrnehmung erschweren. |
| <i>Beziehung zum Konfliktpartner</i> | Die Beziehung zum Konfliktpartner kann die Objektivität der Wahrnehmung eines Konfliktes beeinflussen. |
| <i>Rahmenbedingungen</i> | Rahmenbedingungen können den Schritt der Wahrnehmung beeinflussen. |

Tabelle 19: Thesen zur WSK, Teil 1

| Aspekt | These |
|---|--|
| Gefühl | |
| Wirkungen | |
| <i>Entspannung/Deeskalation</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einer Entspannung/Deeskalation führen. |
| <i>Verständnis für die Gefühlslage</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einem besseren Verständnis der Gefühlslage der Akteure führen. |
| <i>Schaffen von Verbindung</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Schaffung von Verbindung zwischen Konfliktpartnern begünstigen. |
| <i>Offenheit und Transparenz</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Offenheit und Transparenz im Konflikt fördern. |
| <i>Authentische Wirkung der Lehrkraft</i> | Die Anwendung des Schrittes des Gefühls kann eine authentische Wirkung der Lehrkraft begünstigen. |
| <i>Aufmerksamkeit</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann Aufmerksamkeit fördern. |
| <i>Identifikation der Konfliktsache</i> | Das Anwenden des Schrittes des Gefühls kann zu einer Identifizierung der Konfliktsache beitragen. |
| Herausforderungen | |
| <i>Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor Schülern</i> | Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann das Ansprechen der Gefühlslage der Lehrkraft vor Schülern zu einem Autoritätsverlust führen. |
| <i>Begrenzung des eigenen Gefühlswortschatzes</i> | Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann der Gefühlswortschatz oftmals nicht ausreichend sein, um die Gefühlslage adäquat zu beschreiben. |
| <i>Koppelung mit Schuld/Pseudogefühl</i> | Beim Anwenden des Schrittes des Gefühls kann die Gefahr einer Koppelung mit Schuld/Pseudogefühl bestehen. |
| <i>Ungewohnheit des Angesprochenwerdens auf Gefühle</i> | Für Schüler kann es ungewohnt sein, auf Gefühle angesprochen zu werden. |
| <i>Identifikation der Gefühlslage der Schüler</i> | Beim Einsatz des Schrittes des Gefühls kann die Identifikation der Gefühlslage der Schüler eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Strukturelle Probleme</i> | Strukturelle Probleme können das Anwenden des Schrittes des Gefühls erschweren. |
| Bedürfnis | |
| Wirkungen | |
| <i>Schaffen von Verbindung/Verständnis/Bereitschaft zuzuhören</i> | Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses kann eine Verbindung/Verständnis/Bereitschaft zuzuhören entstehen. |
| <i>Deeskalation des Konfliktes</i> | Beim Ansprechen der Bedürfnisse können sich Konflikte entspannen und deeskalieren. |
| <i>Klärung der Konfliktgründe/Selbstklärung</i> | Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses können die Klärung der Konfliktgründe sowie eine Selbstklärung unterstützt werden. |
| <i>Lösungsorientierung</i> | Durch das Anwenden des Schrittes des Bedürfnisses im Sinne der WSK kann eine Lösungsorientierung von den Konfliktpartnern verstärkt verfolgt werden. |
| Herausforderungen | |
| <i>Identifikation des Bedürfnisses</i> | Die Identifikation der Bedürfnisse kann im Konflikt eine Herausforderung beim Anwenden der WSK darstellen. |
| <i>Zeit- und Übungsintensität</i> | Die Anwendung des Schrittes des Bedürfnisses kann aufgrund von Zeit- und Übungsintensität eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Zielgruppenspezifische Formulierung des Bedürfnisses</i> | Beim Formulieren von Bedürfnissen kann eine zielgruppenspezifische Formulierung eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Bedürfnisfeindliche Schulstruktur</i> | Schulische Rahmenbedingungen können ggfs. der Bedürfniserfüllung, insbesondere von Schülern, entgegenstehen. |

Tabelle 20: Thesen zur WSK, Teil 2

| Aspekt | These |
|--|---|
| | Bitte |
| | Wirktungen |
| <i>Klärung/Transparenz in Konflikten</i> | Das Stellen von Bitten kann in Konflikten zur Klärung/Transparenz des Konflikts beitragen. |
| <i>Schaffen von Wahlmöglichkeiten/kreativen Strategien</i> | Durch das Stellen von Bitten können Wahlmöglichkeiten/kreative Strategien im Konflikt besser herausgearbeitet werden. |
| <i>Entspannteres Unterrichtsklima/bessere Schüler-Lehrer-Beziehung</i> | Das Stellen von Bitten kann ein besseres Unterrichtsklima/eine bessere Schüler-Lehrer-Beziehung bewirken. |
| <i>Mitarbeit der Schüler</i> | Das Stellen von Bitten kann in konfliktären Situationen eine größere Bereitschaft der Schüler zur Mitarbeit nach dem Konflikt bewirken. |
| <i>Gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes</i> | Das Stellen von Bitten kann ein gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes ermöglichen. |
| <i>Effektivität von Bitten größer als von Aufforderungen</i> | Die Effektivität von Bitten im Sinne der WSK kann durch ein Einbeziehen des Schülers zur Lösung eines Konfliktes größer sein als die von Forderungen. |
| <i>Frei von Erwartungshaltung/freie Entscheidung</i> | Das Stellen von erwartungsfreien Bitten kann einen Beitrag zu der Erziehung von Schülern zu mündigen Bürgern leisten. |
| <i>Achtung/Wertschätzung der Schüler</i> | Das Stellen von Bitten kann eine Art der Kommunikation darstellen, die Wertschätzung beinhaltet. |
| | Herausforderungen |
| <i>Hierarchisches System/Systemvoraussetzungen</i> | Das hierarchische Schulsystem kann dem Stellen von Bitten widersprechen. |
| <i>In Forderung verfallen</i> | Lehrkräfte können in Konflikten bei der Kommunikation mit Schülern leicht in eine Forderung verfallen. |
| <i>Richtiges Formulieren einer Bitte im Sinne der WSK</i> | Das richtige Formulieren einer Bitte kann für Lehrkräfte in Konflikten beim Schritt der Bitte eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Zeitdruck</i> | Das Stellen von Bitten kann in Konflikten durch den Zeitdruck im Unterricht limitiert sein. |
| <i>Grenzüberschreitende und schwierige Situationen</i> | Das Stellen von Bitten kann besonders in Situationen mit grenzüberschreitendem Charakter und bei Regelverstößen schwierig sein. |
| <i>Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang</i> | Es kann eine Unkenntnis von Bitten im Unterrichtszusammenhang geben. |
| <i>Beziehungsbitte bei Schülern</i> | Das Stellen von Beziehungsbitte kann aufgrund der Unkenntnis der Kommunikationsart bei den Schülern eine Herausforderung darstellen. |
| <i>Abhängig von der Beziehung zum Kommunikationspartner</i> | Das Stellen von Bitten kann sich gegenüber Konfliktpartnern, zu denen eine schlechte Beziehung besteht, herausfordernd darstellen. |
| <i>Schwierig bei mehreren Personen</i> | Das Stellen von Bitten kann bei Konflikten mit mehreren beteiligten Personen schwieriger werden. |
| | Umgang mit einem Nein bei einer Bitte |
| <i>Unerfülltes Bedürfnis, das zu klären ist</i> | Die Klärung eines unerfüllten Bedürfnisses beim Kommunikationspartner kann bei einem Nein als Antwort auf eine Bitte eine geeignete Reaktion darstellen. |
| <i>Suche nach alternativen Strategien</i> | Bei einem Nein als Antwort auf eine Bitte in einem Konflikt kann die Suche nach weiteren Möglichkeiten eine mögliche Strategie sein. |
| <i>Erschmenen/Akzeptieren des Neins</i> | Das Ernstnehmen/Akzeptieren eines Neins als Antwort auf eine Bitte kann eine mögliche Handlungsoption bei einem Nein darstellen. |
| <i>Forderung durchsetzen</i> | Lehrkräfte können als eine mögliche Verhaltensweise im Falle eines Neins als Antwort auf eine gestellte Bitte dazu übergehen, dann eine Forderung durchzusetzen. |
| <i>Klare Trennung von Forderungen und Bitten</i> | Abhängig von der Situation kann eine klare Trennung von Forderung und Bitte eine geeignete pädagogische Handlungsmöglichkeit auf ein Nein bei einer Bitte darstellen. |
| <i>Überredung/Erklärung</i> | Eine Überredung/Erklärung kann eine mögliche Handlungsalternative auf ein Nein bei einer Bitte darstellen. |

Tabelle 21: Thesen zur WSK, Teil 3

| Klassenatmosphäre | Schritt |
|---|---------|
| Offenheit und Transparenz | Gefühl |
| Authentische Wirkung der Lehrkraft | Gefühl |
| Entspannteres Unterrichtsklima/bessere Schüler-Lehrer-Beziehung | Bitte |
| Achtung/Wertschätzung der Schüler | Bitte |

Tabelle 22: Kategorienbildung Klassenatmosphäre

| Konfliktoptionen | Schritt |
|---|-------------|
| Überraschung beim Gegenüber | Wahrnehmung |
| Schaffen von Wahlmöglichkeiten/kreativen Strategien | Bitte |
| Gemeinsames Bearbeiten bzw. Lösen eines Konfliktes | Bitte |

Tabelle 23: Kategorienbildung Konfliktoptionen

| Konflikteskalationsstufe | Schritt |
|--------------------------------------|-------------|
| Deeskalation der Konfliktsituation | Empathie |
| Beruhigung/Prävention des Konfliktes | Wahrnehmung |
| Entspannung/Deeskalation | Gefühl |
| Deeskalation des Konfliktes | Bedürfnis |

Tabelle 24: Kategorienbildung Konflikteskalationsstufe

| Beziehung zwischen Kommunikationspartnern ² | Schritt |
|--|-----------|
| Vertrauensentwicklung | Empathie |
| Verbindung zwischen den Konfliktpartnern | Empathie |
| Konfliktpartner fühlt sich verstanden/gehört | Empathie |
| Schaffen von Verbindung | Gefühl |
| Schaffen von Verbindung/Verständnis/Bereitschaft zuzuhören | Bedürfnis |

Tabelle 25: Kategorienbildung Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern

| Kommunikationshygiene | Schritt |
|---|-------------|
| Konzentration auf den Gesprächspartner | Empathie |
| Weniger Verteidigungshaltung | Empathie |
| Kein Erleben eines Angriffs oder einer Bestrafung | Wahrnehmung |
| Größere Aufmerksamkeit und Bereitschaft zuzuhören | Wahrnehmung |
| Aufmerksamkeit | Gefühl |
| Lösungsorientierung | Bedürfnis |
| Frei von Erwartungshaltung/freie Entscheidung | Bitte |

Tabelle 26: Kategorienbildung Kommunikationshygiene

| Rahmenbedingungen | Schritt |
|--|-------------|
| Rahmenbedingungen | Empathie |
| Rahmenbedingungen | Wahrnehmung |
| Schulischer Rahmen verhindert Bedürfniserfüllung der Schüler | Bedürfnis |
| Zeitfaktor als Limit | Bitte |
| Hierarchisches Schulsystem | Bitte |

Tabelle 27: Kategorienbildung Rahmenbedingungen

| Anzahl der Konfliktbeteiligten | Schritt |
|--------------------------------|-------------|
| Zahl der Konfliktbeteiligten | Wahrnehmung |
| Mehrere Personen | Bitte |

Tabelle 28: Kategorienbildung Anzahl der Konfliktbeteiligten

| Beziehung zum Konfliktpartner | Schritt |
|-------------------------------|-------------|
| Beziehung der Konfliktpartner | Wahrnehmung |
| Beziehung zum Konfliktpartner | Bitte |

Tabelle 29: Kategorienbildung Beziehung zum Konfliktpartner

| Kommunikationsanforderung an WSK-Elemente | Schritt |
|---|-------------|
| Selbstempathie | Empathie |
| Empathischer Kurzschluss | Empathie |
| Erlernbarkeit von Empathie | Empathie |
| Trennung von Bewertung und Beobachtung | Wahrnehmung |
| Kopplung von Gefühlen mit Schuld | Gefühl |
| Verbindung von Gefühlen mit Bedürfnissen | Gefühl |
| Schaffen von Verbindung/Verständnis/Bereitschaft | Gefühl |
| Begrenzung des eigenen Gefühlswortschatzes | Gefühl |
| Identifikation des Bedürfnisses | Bedürfnis |
| Zielgruppenspezifische Formulierung der Bedürfnisse | Bedürfnis |
| Zeit- und Übungsintensität | Bedürfnis |
| In Forderung verfallen | Bitte |
| Unkenntnis der Beziehungsbitte bei Schülern | Bitte |
| Richtiges Formulieren einer Bitte | Bitte |

Tabelle 30: Kategorienbildung Kommunikationsanforderung an WSK-Elemente

| Konfliktdistanz | Schritt |
|---|-------------|
| Emotionale Involviertheit/Tagesform | Empathie |
| In Haltung sein bei missfälligem Verhalten oder einem Bedürfniskonflikt | Empathie |
| Distanz zum Konflikt | Wahrnehmung |
| Grenzüberschreitungen/regelverstoßende Situationen | Bitte |

Tabelle 31: Kategorienbildung Konfliktdistanz

| Dokument | Häufigkeit des Codes im Dokument |
|-------------------------------|----------------------------------|
| MA_BJ1_2_Stubenvoll; MA_BJ1_2 | 87,86% |
| MA_BJ2_2_Stubenvoll; MA_BJ2_2 | 82,86% |
| MA_BJ3_2_Stubenvoll; MA_BJ3_2 | 84,29% |
| MA_BJ4_2_Stubenvoll; MA_BJ4_2 | 88,57% |
| MA_BJ5_2_Stubenvoll; MA_BJ5_2 | 91,43% |
| MA_BJ6_2_Stubenvoll; MA_BJ6_2 | 91,43% |
| MA_BJ7_2_Stubenvoll; MA_BJ7_2 | 85,00% |
| MA_BJ8_2_Stubenvoll; MA_BJ8_2 | 87,86% |

Tabelle 32: Inter-coder-Übereinstimmung