



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikations- und
Konfliktkompetenz in der Volksschule**
Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern

vorgelegt von
Andreas Nell, BEd

Betreuung
Dr. Danièle Hollick, MA MEd
(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer
41780613

Wortanzahl
21.600

Linz, 3. Mai 2022

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand während der Coronapandemie, begleitet von Demonstrationen tausender Impfgegner:innen gegen die von der österreichischen Regierung verordneten Impfpflicht. Beinahe täglich führten „Brandreden“ die enge Verknüpfung zwischen Kommunikation und Konflikten vor Augen und angesichts der bedrohlichen Gesellschaftsspaltung bekamen Aussagen der Literatur einen neuen Stellenwert:

Wen wundert es, dass nach zwei Weltkriegen in den 50er Jahren Konflikte zunächst beinahe als Krankheit gesehen wurden, die es zu vermeiden galt (Becker, 2006, S. 5 f.)? Wen wundert es, dass erst später erkannt wurde, welchen wichtigen Beitrag gut bewältigte Konflikte für die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl der Kinder haben (Dörfler & Klein, 2003, S. 13, 33) oder manchmal Konflikte sogar erzeugt werden müssen, beispielsweise um Ungerechtigkeiten aufzuzeigen oder Forderungen durchzusetzen (Becker, 2006, S. 28 f.)? Und wen wundert es, dass in der Euphorie über die Entdeckung des Potentials der Sprache in der Konfliktbewältigung übersehen wurde, dass Konflikte nicht nur entwicklungsfördernd und fruchtbringend, sondern auch zerstörerisch sein können (Becker, 2006, S. 28) und entgegen der Ansicht der Vertreter der sogenannten *Gewaltfreien Kommunikation* nicht jeder Konflikt ohne Sieger und Verlierer ausgetragen werden kann (Becker, 2006, S. 9)?

Letztere Aussage bekommt auch insofern eine neue Dimension, als von Teilen der Gesellschaft zunehmend der kulturelle Wert „du sollst nicht lügen“ ignoriert und Fake News wissenschaftlichen *Realitäten* gegenübergestellt werden, als ginge es um gleichwertige *Meinungen*, deren freie Äußerung als Recht mit Worten scharf wie Waffen eingefordert wird.

Während aufgrund der aufgeheizten Stimmung die Appelle nach verbaler Abrüstung immer eindringlicher wurden, beschäftigte ich mich im Rahmen dieser Arbeit mit „verbaler Aufrüstung“ mittels Sprech- und Kommunikationstraining, die Erkenntnis eindrucksvoll vor Augen, dass die Förderung der verbalen

Ausdrucksfähigkeit Hand in Hand mit dem Aufbau von Empathie, Wertschätzung und sozialer Verantwortung erfolgen muss.

Erkennend, dass der Umfang einer Masterarbeit der Komplexität des Themas niemals gerecht werden kann, entschied ich mich trotzdem bewusst, auf einen oberflächlichen Streifzug zu verzichten, sondern mich der Herausforderung zu stellen, mit punktuell tiefergehenden Einblicken in die Komplexität der Kommunikations- und Konfliktkompetenz die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluierung pädagogischen Handelns aufzuzeigen.

Mein besonderer Dank gilt jenen Lehrerinnen und Lehrern, die trotz der derzeitigen enormen Mehrbelastung und Herausforderungen im Schulalltag bereit waren, mir in Interviews ihre Erfahrungen und Sichtweisen für meine wissenschaftliche Analyse zur Verfügung zu stellen. Jedes einzelne Interview enthielt wahre Schätze für meine Berufslaufbahn als Pädagoge.

Mein Dank gilt ebenso Frau Dr. Hollick für ihre einfühlsame Betreuung der Masterarbeit und ihre Ermutigung, Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens nicht als Hürden, sondern als Hilfsmittel zu erkennen und einzusetzen.

Zusammenfassung

Die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen ist besonders in Zeiten der zunehmenden Gesellschaftsspaltung von großer Bedeutung. Obwohl im Lehrplan der Volksschule die Erweiterung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit als allgemeines Bildungsziel festgelegt ist, existieren keine aktuellen Studien, ob und wie dieses Bildungsziel von Lehrkräften im Grundschulbereich verfolgt wird. Ziel dieser Arbeit war es daher, mittels qualitativer, halbstandardisierter Leitfadeninterviews punktuell zu erforschen, welche Möglichkeiten erfahrene Lehrkräfte im Volksschulbereich sehen, die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen zu gestalten. Trotz der kleinen Stichprobe von sieben Lehrkräften liefert die Studie Hinweise zu Unterschieden zwischen Lehrkräften aus Brennpunktschulen (3) und Landschulen (4), die als Grundlage zur Hypothesenbildung weiterer Studien dienen können. Aussagen der Befragten legen nahe, dass die bewusste Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz, der Wertschätzung, der Empathie und der sozialen Verantwortung an Schulen sowie die Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen zur Thematik weniger aufgrund der Vorgaben im Lehrplan als aufgrund der Notwendigkeit in schwierigen Klassensituationen erfolgt. Hinweise zum unreflektierten Einsatz von Methoden nur nach den Kriterien des Funktionierens sollten durch gezielte Forschungsprojekte weiterverfolgt werden, da, wie im Theorieteil dieser Arbeit literaturbasiert erläutert, *jede* Methode aufgrund der Tatsache funktioniert, dass v. a. jüngere Kinder bereit sind, mit engen Bezugspersonen zu kooperieren, auch auf Kosten ihrer Integrität.

Abstract

Fostering communication and conflict skills in schools is particularly important in times of increasing social division. Although the primary school curriculum defines the enhancement of communication and expression skills as a general educational goal, no current studies exist on whether and how this educational goal is pursued by teachers at the elementary school level. The aim of this thesis was therefore to use qualitative, semi-standardized guided interviews to selectively explore what possibilities experienced teachers in primary school settings see to promote the communication and conflict competence of their pupils. Despite the small sample of seven teachers, the study provides evidence of differences between teachers from hotspot schools (3) and rural schools (4) that can serve as a basis for hypothesizing further studies. Statements of the interviewees suggest that the explicit promotion of communication and conflict competence, appreciation, empathy and social responsibility at schools as well as participation in advanced and further training courses on the topic take place less because of the requirements in the curriculum than because of the necessity in difficult classroom situations. Indications of the non-reflective use of methods only according to the criteria of functioning should be followed up by specific research projects, since, as explained in the literature-based theory section of this thesis, every method functions due to the fact that especially younger children are willing to cooperate with close caregivers, even at the expense of their integrity.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaften	12
2.1 Kommunikations- und Konfliktkompetenz	12
2.2 Ausgewählte Aspekte der Kommunikation.....	14
2.3 Arten der Konflikte	19
2.4 Eskalationsstufen zwischenmenschlicher Konflikte	21
2.5 Formen der Gewalt.....	22
3. Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz bei Kindern	25
3.1 Bedeutung des Beziehungsaspekts der Kommunikation.....	25
3.2 Sprech- und Kommunikationstraining	28
3.3 Sprech- und kommunikationshemmendes Lehrer:innen-Verhalten	35
3.4 Paradigmenwechsel in der Konfliktbearbeitung an Schulen.....	37
4. Forschungsdesign	44
4.1 Fragestellung und Ziel.....	44
4.2 Methode	48
4.3 Stichprobe	49
4.4 Datenerhebung.....	51
4.5 Datenauswertung.....	57
5. Ergebnisse	61
5.1 Wahrgenommene Veränderungen	62
5.2 Kompensation von Defiziten.....	67
5.3 Wahrnehmung von Fördermöglichkeiten der Kommunikations- und Konfliktkompetenz	68
5.4 Wahrnehmung der Komplexität der Thematik	73
5.5 Wahrnehmung des Paradigmenwechsels	77

5.6 Empathie, Wertschätzung und soziale Verantwortung	83
5.7 Informationsbeschaffung.....	85
5.8 Wünsche und sonstige Beobachtungen.....	86
6. Diskussion.....	88
6.1 Diskussion der Inhalte	88
6.2 Diskussion der Methoden.....	94
Literaturverzeichnis.....	96
Tabellen.....	101
Anhang.....	102
Eidesstattliche Erklärung.....	105

1. Einleitung

Schon Volksschulkinder diskutieren in Schulklassen heftig, warum es dumm sei, sich gegen COVID impfen oder nicht impfen zu lassen. Dabei wird gestritten und es fließen Tränen der Enttäuschung. (Beer, 2021)

Worte können verletzen, manipulieren, verwirren und sind doch gleichzeitig unser wirksamstes Werkzeug, um Missverständnisse zu klären und Konflikte zu lösen (Amon, 2012, S. 13; Juul & Jensen, 2019, S. 195; Keller, 2010, S. 29; Sedlak, 1997, S. 33).

Die Förderung der Kommunikationskompetenz, der Wertschätzung, der Empathie und der sozialen Verantwortung an Schulen als Voraussetzung für eine gelungene Konfliktbearbeitung erscheint in Zeiten der bedrohlichen Gesellschaftsspaltung durch die Coronapandemie und der Auffassungsunterschiede über die notwendigen Maßnahmen zur Eindämmung, durch die drohende Klimakatastrophe, näher rückende Konfliktherde wie den Krieg in der Ukraine und zunehmende Migrationsströme von großer Bedeutung für eine friedvolle Zukunft.

In der Fachliteratur wird jedoch die Kommunikationskompetenz der Schüler:innen zunehmend als defizitär beschrieben und kritisiert, dass die notwendige Kompensation im Schulunterricht nicht oder in zu geringem Umfang erfolgt (Klippert, 2018, S. 20; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 28; Schulz von Thun, 2008, S. 11). Klippert (2018, S. 25) spricht in diesem Zusammenhang von „Medienkindern“, die mit Handy und Smartphone zunehmend nonverbal, in unvollständigen Sätzen, ohne Mimik und Gestik, indirekt und unverbindlich kommunizieren und sich immer weniger mündlich im Unterricht beteiligen. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Trend während der Coronapandemie und den vielen Wochen ohne Präsenzunterricht noch verstärkt hat.

Obwohl im Lehrplan der Volksschule (2012, S. 9) die Erweiterung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit als allgemeines Bildungsziel festgelegt ist,

existieren keine aktuellen Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und wie dieses Bildungsziel von Lehrer:innen im Grundschulbereich verfolgt wird.

Ein Blick auf die vielen pädagogischen Ratgeber rund um die Konfliktbearbeitung an Schulen legt jedoch nahe, dass sich zumindest im Zuge der Konfliktbearbeitung Lehrer:innen um die Förderung der Kommunikationskompetenz bemühen, denn Konfliktgespräche sind nicht nur Teil der alltäglichen Kommunikation von Kindern (Dörfler & Klein, 2003, S. 10), sondern werden von Birte Friedrichs (2014) als „wichtige, unverzichtbare Lerngelegenheiten“ (S. 64) gesehen, allerdings „unter der Voraussetzung, dass sie konstruktiv bearbeitet werden“ (ebd.).

Die Notwendigkeit der Förderung der Kommunikationskompetenz ergibt sich auch aus der Tatsache, dass sie sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Entwicklung eines demokratischen Verständnisses wesentlich ist (Juul & Jensen, 2019, S. 112; Klippert, 2018, S. 29).

Die Komplexität der Thematik würde jedoch eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung dringend benötigen, wie folgende Beispiele aus der Fachliteratur nahelegen:

Der Soziologe Georg E. Becker (2005, S. 58) und der Kommunikationswissenschaftler Friedemann Schulz von Thun (2008, S. 54) weisen auf die Gefahren eines unreflektierten und laienhaften Einsatzes von Methoden der Kommunikation hin: Ich-Botschaften von Lehrpersonen können besonders bei jüngeren oder sensiblen Schülerinnen und Schülern zu Schuldgefühlen führen, da Kinder eine Nachricht nur am „Beziehungsohr“ hören und sich für den negativen Gefühlzustand des Erwachsenen verantwortlich fühlen.

Auch der Familientherapeut Jesper Juul und die Psychologin Helle Jensen (2019, S. 28, 46 f., 136 f.) erklären, dass das *Funktionieren* einer Methode für den verantwortungsvollen Einsatz im Unterricht nicht ausreicht, da Kinder sogar auf Kosten ihrer Integrität zur Kooperation bereit sind, um die Beziehung zur Bezugsperson nicht zu gefährden oder weiterhin von der Gruppe anerkannt zu

werden. Sie fordern daher Lehrpersonen auf, ein scheinbares Funktionieren zu hinterfragen, indem sie sich der Frage stellen, *wie* eine pädagogische Vorgehensweise Kinder beeinflusst (Juil & Jensen, 2019, S. 137).

Um einen ersten Einblick in die Situation an Grundschulen zu bekommen, der der Komplexität des Themas gerecht wird und gleichzeitig den Umfang einer Masterarbeit nicht sprengt, wurde daher punktuell geforscht, **welche Möglichkeiten Lehrpersonen im Grundschulbereich sehen, die Kommunikations- und Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen zu fördern**. Diese Sichtweisen wurden mit Aussagen aus der Literatur verglichen, die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt werden.

Wie im Kapitel 4.2 *Methode* entsprechend begründet, wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage qualitative, halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrkräften der Primarstufe als Experteninterviews geführt.

Sowohl eigene Praxiserfahrungen als auch Hinweise in der Literatur (Denk, Föth & Schaumann, 2004; Rendl, 2006) deuten darauf hin, dass Möglichkeiten zur Förderung von Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen weniger aufgrund der Vorgaben im Lehrplan als aufgrund der Notwendigkeit in einer schwierigen Klassensituation (v. a. in sogenannten Brennpunktschulen) entwickelt und eingesetzt werden. Daher wurden als Interviewpartner:innen bewusst sowohl Lehrpersonen ausgewählt, die langjährige Unterrichtserfahrung in Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus bildungsfernem Elternhaus oder mit nichtdeutscher Muttersprache haben, als auch Lehrpersonen aus Landschulen, um Hinweise auf Unterschiede zu generieren.

Juil und Jensen (2019) nennen die drei wichtigsten „Werkzeuge“ von Lehrpersonen „ihre Persönlichkeit, ihre Methoden (Arbeitsweisen) und ihr Wissen“ (S. 212). In diesem Sinne soll diese Arbeit einen wissenschaftlichen Beitrag leisten, um die „Werkzeuge“ der Lehrer:innen schärfen und verbessern zu können.

2. Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaften

Die in der Einleitung erwähnte Komplexität menschlicher Kommunikation lässt eine eindeutige Begriffsdefinition nicht zu (Watzlawick, Beavin und Jackson, 2017, S. 13). Führende Kommunikationswissenschaftler wie Friedemann Schulz von Thun und Paul Watzlawick haben jedoch Modelle und Theorien entwickelt, die möglichst viele Aspekte der Kommunikation berücksichtigen sollen.

Im Folgenden werden auszugsweise für diese Arbeit relevante Aspekte der Kommunikation und der Konflikte vorgestellt.

2.1 Kommunikations- und Konfliktkompetenz

Die im Lehrplan der Volksschule (2012, S. 9) erwähnte Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit wird laut Schulz von Thun (2008, S. 16) zu einseitig auf den *Sachaspekt* beschränkt, indem beispielsweise vor allem die Präsentation von Sachverhalten geübt wird.

Kommunikationskompetenz

Kommunikationskompetenz umfasst jedoch auch authentisches Vermitteln von *persönlichen* Gedanken, Werten und Gefühlen, sensibles Miteinander-Sprechen und empathisches Zuhören, präzises Fragen, um Informationen einzuholen, verständnisvolles Antworten, konstruktives Diskutieren und überzeugendes Argumentieren, den passenden Einsatz von Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache, im Besonderen, um in asymmetrischen Beziehungen Gleichwertigkeit (nicht Gleichheit) herzustellen, sowie vieles mehr (Amon, 2012, S. 16; Dück, 2002, S. 76; Juul & Jensen, 2019, S. 146, 153; Klippert, 2018, S. 25).

Um diese umfassende Kommunikationskompetenz im Schulbereich zu fördern, benötigt es laut Schubert und Friedrichs (2012, S. 28 f.) sowie Amon (2012, S. 13 ff.) vor allem Lehrpersonen, die eine Vielfalt an qualitativ hochwertigen Gesprächsanlässen schaffen und selbst Vorbild in Bezug auf Respekt, Wertschätzung, Sprache und Stimme sind.

Stimmen Körpersprache und verbale Äußerungen von Bezugspersonen nicht überein, löst dies in Kindern nicht nur Unbehagen aus, sondern kann ihnen unter Umständen Schaden zufügen, da Kinder noch nicht in der Lage sind, diese verwirrenden, sogenannten inkongruenten Nachrichten mittels Metakommunikation zu benennen (Juul & Jensen, 2019, S. 159; Schulz von Thun, 2008, S. 39).

Authentische und kongruente Ausdrucksweisen wirken hingegen auf Kinder nicht nur erleichternd und entspannend (Juul & Jensen, 2019, S. 159), sondern sind laut Juul und Jensen (2019) ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Kommunikationskompetenz, denn „*authentische* Interaktion von Erwachsenen liefert Kindern eine reichhaltige Inspirationsquelle sowie wichtige Vorbilder“ (S. 161). Dies ist wiederum Voraussetzung, damit Kinder für ihre persönliche Integrität im Sinne der Unversehrtheit selbst sorgen können, da dies mit der Fähigkeit verbunden ist, das Gefühl der Ganzheit verbal und nonverbal ausdrücken zu können (Juul & Jensen, 2019, S. 39).

Die eigene Integrität schützen bedeutet auch Grenzen setzen zu können, einer ungerechten Behandlung entgegenzutreten, sprich Konflikte erzeugen zu können (Becker, 2006, S. 13). Hier ist wieder der enge Zusammenhang zwischen Kommunikations- und Konfliktkompetenz ersichtlich. Und ähnlich wie beim Begriff der Kommunikationskompetenz umfasst auch der Begriff Konfliktkompetenz wesentlich mehr Aspekte als langläufig vermutet.

Konfliktkompetenz

Eine vorbildlich entwickelte Konfliktkompetenz bei Lehrpersonen umfasst laut Becker (2006) „die Fähigkeit, in und mit Konflikten zu leben“ (S. 13), indem eine Vielzahl an Konflikten toleriert und als Teil des Lebens gesehen werden kann, jedoch zwischen erwünschten und unerwünschten Konflikten unterschieden werden kann, Konflikte sowohl vorgebeugt als auch bearbeitet, gelöst oder wenn notwendig erzeugt werden können, um Forderungen durchzusetzen oder Ungerechtigkeiten aufzuzeigen. (Becker, 2006, S. 13)

Für Juul und Jensen (2019, S. 100 f.) beweisen Lehrkräfte auch dann Konfliktkompetenz, wenn sie Kinder nicht zwingen, einer Entscheidung zuzustimmen, sondern ihnen die nötige Zeit geben, um jene Frustrationen zu verarbeiten, die immer dann entstehen, wenn Wünsche und Bedürfnisse der Kinder im Widerspruch zur Führungsrolle der Lehrperson stehen.

2.2 Ausgewählte Aspekte der Kommunikation

Die Komplexität der Förderung der Kommunikationskompetenz wird vor allem dann ersichtlich, wenn zumindest punktuell beleuchtet wird, wie unterschiedlich Kommunikation erfolgen kann, welche Vielzahl an Unterscheidungsmöglichkeiten und Arten der Kommunikation es gibt.

Alleine der in der Schule meist zu einseitig geförderte *Sachaspekt* der Kommunikation kann in eine Vielzahl an Arten unterteilt werden. Sachinhalte können *mündlich* oder *schriftlich* übermittelt werden, *direkt* im persönlichen Kontakt oder *indirekt* über technische Hilfsmittel wie Telefon, E-Mail, Messenger-Apps, Webkonferenzsysteme etc. und sowohl *einseitig* über Massenkommunikationsmittel wie Fernsehen und Zeitung oder *mehrseitig* erfolgen, indem der Sender auch Empfänger von Rückmeldungen werden kann (Dücker, 2002, S. 19 f.).

Greift man aus diesen Möglichkeiten beispielsweise nur die *mündliche* Vermittlung eines Sachverhaltes heraus, um sie zu fördern, so beinhaltet diese wiederum nicht nur *inhaltlich-fachliche* Aspekte, sondern auch *rhetorische, linguistische, affektive* und *phonetische* (Klippert, 2018, S. 22).

Schulz von Thun hat mit seinem Modell der menschlichen Kommunikation jedoch deutlich gemacht, dass es gar nicht möglich ist, *ausschließlich* einen Sachinhalt zu kommunizieren, sondern gezeigt, dass jede Nachricht weitere Aspekte beinhaltet, die er graphisch als vier Seiten eines Quadrats darstellt.

Psychologisches Modell der menschlichen Kommunikation nach Schulz von Thun

Die vier Aspekte jeder Nachricht, die zwischen Sender:in und Empfänger:in ausgetauscht werden, nennt Schulz von Thun (2008, S. 25 ff.)

Sachinformation, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell.

Ein Schüler, der ein Referat hält, informiert die Zuhörer:innen beispielsweise nicht nur über ein Haustier (Sachinformation), sondern implizit auch darüber, dass er sehr gut deutsch spricht und derzeit nervös ist (Selbstoffenbarung), dass er sich davor fürchtet, von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen für sein Stottern ausgelacht zu werden (Beziehungsaspekt), und richtet schließlich mit flüchtigen Blicken den Appell an sie, dies nicht zu tun.

Verbale und nonverbale Kommunikation

In diesem Beispiel wird deutlich, dass viele dieser Informationen nicht über Wörter erfolgen. In der Fachliteratur erfolgt daher eine weitere wichtige Unterscheidung der Kommunikationsmöglichkeiten in *verbal* und *nonverbal* beziehungsweise von der Nachrichtenseite betrachtet in *sprachliche* und *nicht-sprachliche* Anteile, die über Gestik, Mimik, Körperhaltung oder gar über ein Schweigen kommuniziert werden können (Dück, 2002, S. 21; Juul & Jensen, 2019, S. 157 ff.; Keller, 2010, S. 95; Schulz von Thun, 2008, S. 33 f.).

Aus dieser Erkenntnis, dass selbst ein Schweigen Botschaften übermittelt, wird die wohl berühmteste Feststellung von Watzlawick et al. (2017, S. 60) verständlich, nämlich dass es unmöglich ist, *nicht* zu kommunizieren.

Darüber hinaus wird verständlich, dass es aufgrund dieser Vielzahl an unterschiedlichen Informationen, die eine Person sendet und eine andere Person empfängt, es eine ebenso große Vielzahl an Möglichkeiten für Störungen und Missverständnisse und in der Folge für die Entstehung von Konflikten gibt, dafür müssen Informationen noch gar nicht undeutlich gesendet und *falsch* interpretiert werden, es muss also keine:n *Schuldige:n* geben (Schulz von Thun, 2008, S. 15). Schulz von Thun (2008) stellt in diesem Zusammenhang fest, „Missverständnisse sind das Natürlichste von der Welt, sie ergeben sich fast zwangsläufig schon aus der Quadratur der Nachricht“ (S. 63).

Besonders störungsanfällig ist Kommunikation jedoch dann, wenn *ein* Kommunikationsaspekt überbewertet oder auch übertrainiert wird (Schulz von Thun, 2008, S. 63).

Metakommunikation

Die wirksamste Methode, Missverständnisse rasch zu beheben und eine gestörte Kommunikation wieder zu „heilen“, ist eine nachträgliche *Metakommunikation*, worunter verstanden wird, dass über die soeben erfolgte Kommunikation gesprochen bzw. kommuniziert wird (Becker, 2006, S. 56 f.; Schulz von Thun, 2008, S. 63, 91).

Metakommunikation ist ein wichtiges Werkzeug für Lehrer:innen, besonders im Umgang mit Konflikten und mit auffälligem Schüler:innenverhalten (Becker, 2006, S. 57). Kinder müssen hingegen Metakommunikation erst lernen, was auch von besonderer Bedeutung für den Umgang mit inkongruenten Nachrichten ist (Juil & Jensen, 2019, Schulz von Thun, 2008), wie im Kapitel 2.1 *Kommunikations- und Konfliktkompetenz* bereits angesprochen wurde.

Kongruente und inkongruente Nachrichten

Während bei einer *kongruenten* Nachricht sprachliche und nichtsprachliche Nachrichtenteile übereinstimmen und sich daher unterstützen, stimmen sie bei *inkongruenten* Nachrichten nicht überein und widersprechen sich, wie dies bei ironischen Äußerungen bewusst eingesetzt wird (Juul & Jensen, 2019, S. 158 f.; Schulz von Thun, 2008, S. 35 ff.).

„Warum sagst du, dass alles in Ordnung ist, und schaust mich dabei so traurig an?“ Mit diesem Beispiel für Metakommunikation wird auf eine inkongruente Nachricht aufmerksam gemacht, um die Anspannung zu lösen, die inkongruente Nachrichten bei Empfängerinnen oder Empfängern auslösen. Nicht alle Grundschul Kinder können bereits metakommunizieren und sich damit vor den Auswirkungen inkongruenter Nachrichten schützen. Dies zu berücksichtigen, sollte ebenfalls Teil der professionalisierten Kommunikationskompetenz von Lehrpersonen sein.

Einteilung häufiger Sprech- und Ausdrucksweisen nach Juul und Jensen

Juul und Jensen (2019, S. 151 ff.) unterteilen häufige Sprech- und Ausdrucksweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, für den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen und für Konfliktlösungen in

- soziale Sprache,
- akademische Sprache und Fachsprache,
- pädagogische Sprache und
- persönliche Sprache,

wobei das Wort „Sprache“ für sie auch die nonverbalen Kommunikationsanteile beinhaltet.

Die *soziale Sprache* ist höflich und distanziert, eignet sich zum Platzsuchen im Café oder Zug, ist jedoch für die zwischenmenschliche Konfliktlösung genauso ungeeignet wie die *akademische Sprache* und die *Fachsprache*, die durch Objektivität geprägt sind. Die *pädagogische Sprache* ist stets gefährdet, wertend, belehrend und manipulativ zu sein, kann jedoch in ihrer objektiven Ausprägung beratend und unterstützend eingesetzt werden, kann Konflikte lösen, an denen die Lehrperson nicht beteiligt ist, aber für den persönlichen Beziehungsaufbau ist ausschließlich die *persönliche Sprache* geeignet. (Juul und Jensen, 2019, S. 152 f.)

Die *persönliche Sprache* ist gekennzeichnet durch große Authentizität, mit der persönliche Gefühle, Gedanken und Werte vermittelt werden. Sie ist die erste Sprache der Kinder und übermittelt ausschließlich kongruente Nachrichten (Juul & Jensen, 2019, S. 153). Doch statt sie, wie Juul und Jensen (2019, S. 154 ff.) fordern, in der Schule zu fördern, wird sie vom Ideal der höflichen sozialen Sprache zunehmend unterdrückt.

Für die Förderung der persönlichen Sprache genügt es laut Juul und Jensen (2019, S. 157 f.) nicht, Ich-Botschaften einzuführen, denn diese können genauso unpersönlich sein, während Sätze auch ohne das Pronomen *ich* Teil der persönlichen Sprache sein können, wie Juul und Jensen (2019) mit dem Satz „es ist schön, euch so zusammenarbeiten zu sehen...“ (S. 158) zeigen.

Für die Weiterentwicklung der persönlichen Sprache benötigen Kinder die persönliche Sprache der Erwachsenen als Vorbild und Sprachhilfe wie in folgenden Beispielen:

a) „Du siehst so aus, als ob du mit dem, was ich gerade gesagt habe, nicht einverstanden bist. Stimmt das?“ (Juul & Jensen, 2019, S. 161)

b) „Du hast zwar meinem Vorschlag gerade zugestimmt, aber ich habe den Eindruck, dass du lieber Nein gesagt hättest. Mir wäre ein ehrliches Nein lieber als ein halbherziges Ja, wenn das deine wahre Meinung ist“ (Juul & Jensen, 2019, S. 161).

Aufgrund ihrer Beobachtungen als Familientherapeut und Psychologin sind Juul und Jensen (2019, S. 112 f.) überzeugt, dass die Fähigkeit der persönlichen Ausdrucksweise für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls, der Integrität und des Wohlbefindens entscheidend ist, während ein Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten antisoziales Verhalten fördert.

2.3 Arten der Konflikte

Konflikte treten nicht nur zwischen Menschen auf (*interpersonale Konflikte*), sondern stehen oft in Zusammenhang mit *intrapersonalen Konflikten*, die sich innerhalb einer Person abspielen (Becker, 2006, S. 18 ff.; Juul & Jensen, 2019, S. 41 ff.).

Zusammenhang zwischen intrapersonalen und interpersonalen Konflikten

Als existenziellen intrapersonalen Konflikt bei Kindern beschreiben Juul und Jensen (2019, S. 46) den Konflikt zwischen Integrität und Kooperation, wenn eigene Bedürfnisse nicht mit den Wünschen und Erwartungen der Bezugsperson oder der Gruppe vereinbar sind, deren wertvolles Mitglied sie jedoch sein möchten. Je jünger die Kinder, desto häufiger entscheiden sie sich für die Kooperation und damit für das Bedürfnis der Zugehörigkeit auf Kosten anderer Bedürfnisse und der eigenen Integrität.

Ungehorsam und zwischenmenschliche Konflikte sind oft der erste Schritt von Kindern, für die persönliche Integrität zu sorgen, während sich manche „pflegeleichter“ Kinder bei genauem Hinschauen als resignierte Kinder mit geringem Selbstwertgefühl herausstellen (Juul & Jensen, 2019, S. 42, 48).

Um die eigene Integrität zu schützen, sind nonverbale und verbale Fähigkeiten wesentlich, um auf innere Vorgänge und Gefühle hinzuweisen (Juul & Jensen, 2019, S. 39).

Zusammenhang zwischen intrapersonalen Konflikten und Kommunikation

Um die komplexen Zusammenhänge zwischen intra- und interpersonalen Konflikten und Kommunikation zu erklären, benötigt Schulz von Thun (2006) den Umfang eines Fachbuches mit dem Untertitel *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*, denn die Bearbeitung innerer Konflikte ist Voraussetzung für eine authentische Kommunikation, die wiederum sowohl für die Prävention als auch für die Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte wesentlich ist.

Schulz von Thuns (2006) humorvoller Satz „willst du ein guter Kommunikator sein, dann schau auch in dich selbst hinein“ (S. 15) sollte von Lehrpersonen auch in dem Sinn verstanden werden, dass für die Förderung der Kommunikationskompetenz notwendig ist, den Blick der Schüler:innen für ihr Inneres zu schärfen und die Selbstwahrnehmung zu fördern.

Interpersonale oder soziale Konflikte

Meinungs- und Ansichtsunterschiede müssen entgegen der langläufigen Auffassung noch keine Konflikte sein, solange es zu keiner Beeinträchtigung kommt (Becker, 2006, S. 17 f.). Die meisten Konfliktexperten und -expertinnen übernehmen die Definition des führenden Konfliktforschers Friedrich Glasl (2020):

Ein sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Aktoren [...], wobei wenigstens ein Akteur [...] Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen, [...] Denken, [...] Fühlen, [...] Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Aktoren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will, eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Aktoren) erfolgt. (S. 17)

2.4 Eskalationsstufen zwischenmenschlicher Konflikte

Da für den weiteren Umgang mit sozialen Konflikten entscheidend, nehmen Konfliktexperten und -expertinnen Einteilungen der Konflikte je nach Grad der Beeinträchtigung und emotionaler Betroffenheit vor.

So unterscheidet Becker (2006, S. 18) *Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikte*, während Dück (2002, S. 41 ff.), Faller, Kerntke und Wackmann (2009, S. 64), Keller (2010, S. 18 ff.), Schreyögg (2008, S. 22 f.) und viele andere Autoren und Autorinnen das neunstufige Modell der Konflikteskalation von Glasl (2020, S. 244 f.) übernehmen, in dem erklärt wird, wie Konflikte von der ersten Eskalationsstufe, auf der noch beide Konfliktparteien als Gewinner hervorgehen können (Win-win-Situation), sich schrittweise so verhärten können, bis auf der höchsten Eskalationsstufe in einer Lose-lose-Situation ein:e Kontrahent:in bereit ist, die Gegnerin bzw. den Gegner auf Kosten des eigenen Lebens zu vernichten.

Konflikte auf niedriger Eskalationsstufe sind im alltäglichen Leben nicht nur zu tolerieren, sondern begrüßenswert, da sie für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen *notwendig* sind (Becker, 2006, S. 27; Dörfler & Klein, 2003, S. 10 f.; Juul & Jensen, 2019, S. 201 f.; Schreyögg, 2008, S. 15; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 141).

Das positive Entwicklungspotential von Konflikten endet jedoch dann, wenn sich ein Kind *wiederholt* einem durchsetzungsfähigeren Konfliktpartner unterlegen fühlt (Dörfler & Klein, 2003, S. 43).

Die Eskalationsstufe entscheidet neben anderen Konfliktmerkmalen über die Konfliktbearbeitungsstrategie (Becker, 2006, S. 66 f., 84; Faller et al., 2009, S. 12; Keller, 2010, S. 22 f.; Schreyögg, 2008, S. 24 ff.). Während Scheinkonflikte laut Becker (2006, S. 72) noch mit humorvollen Bemerkungen beigelegt werden

können, reichen ab einer gewissen Eskalationsstufe auch Gespräche und Mediation nicht mehr aus, sondern benötigen Konflikte einen Machteingriff und therapeutische Prozessbegleitung (Keller, 2010, S. 23; Schreyögg, 2008, S. 24).

2.5 Formen der Gewalt

Historisch betrachtet erscheint es nachvollziehbar, dass nach zwei Weltkriegen zwischen den Begriffen Konflikt, Gewalt und Aggression nicht unterschieden wurde. Alle drei waren negativ geprägt, es galt sie zu vermeiden oder zu beseitigen. Selbst in der Literatur der späten 90er Jahre, die für diese Arbeit beispielhaft herangezogen wurde, ist diese mangelnde Trennung noch offensichtlich. So verwendeten 1997 sowohl Nolting und Knopf (1997, S. 196) in ihrer Studie zur Gewaltverminderung in Schulen als auch Sedlak (1997) in einem schulpсихologischen Ratgeber des Unterrichtsministeriums die Wörter *Gewalt* und *Aggression* gleichwertig und bezogen sich darüber hinaus ausschließlich auf *körperliche* Gewalt, womit sie die Existenz *verbaler* Gewalt noch komplett ignorierten.

Auch in manch neuerer Ratgeberliteratur wie dem Buch *Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention* von Klein und Gasteiger-Klicpera (2016) wird gleichwertig von „Aggressionsprävention“ gesprochen und betont, dass „die Prävention von *aggressivem* Verhalten in Schulen“ (S. 9) wichtig sei.

Abgrenzung zu Aggression

Diese mangelnde Trennung zwischen den Begriffen Konflikt, Aggression und Gewalt wird jedoch um die Jahrtausendwende von anderen Autoren und Autorinnen heftig kritisiert (Dörfler & Klein, 2003, S. 10; Portmann, 1998, S. 12; Thanner, 2007, S. 31). So plädiert etwa Portmann (1998, S. 12) dafür, den Begriff *Aggression* im Unterschied zu *Gewalt* nicht ausschließlich negativ zu sehen, da Aggression vor allem eine Antriebsenergie darstellt, die nicht zwangsläufig in

einer gewalttätigen Handlung enden muss, sondern auch eine positive Bedeutung haben kann, wie er am Beispiel eines Fußballtrainers, der seine Mannschaft zu aggressiverem Forechecking rät, verdeutlicht. Auch Dörfler und Klein (2003, S. 67, 69) sehen Aggression als „positive Lebensenergie“ und fordern, aggressive Gefühle und Handlungen bei Kindern zuzulassen.

Gewalt ist hingegen stets gekennzeichnet durch den Versuch von (zumindest) einer Konfliktperson, Machtansprüche in einem *ungleichen* Kräfteverhältnis durch gezieltes, *absichtliches* Übertreten von Grenzen geltend zu machen und Schmerzen oder Unannehmlichkeiten zu bereiten (Thanner, 2007, S. 31; Dörfler & Klein, 2003, S. 66). Ein körperlicher Einsatz zwischen gleich starken Konfliktparteien stellt daher keine Gewalthandlung dar, während bereits der *Versuch*, jemanden verbal oder auch nonverbal zu verletzen, unter den Begriff Gewalt fallen kann (ebd.).

Zu Gewalthandlungen zählen jedenfalls die von Juul und Jensen (2019, S. 34) beschriebenen subtilen Angriffe mancher Lehrpersonen auf die Integrität der Schüler:innen, um Machtansprüche durchzusetzen, besonders aufgrund der asymmetrischen Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung.

Auch wenn Becker (2006, S. 10 f.) die Forderung der Reformpädagogik befürwortet, dass Schüler:innen Konflikte, die sie selbst bewältigen können, auch selbst austragen sollen, warnt er davor, die Komplexität der Thematik zu unterschätzen und Schüler:innen aufzufordern, sich bis zur Selbstverleugnung Gewalt auszusetzen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Nolting und Kopf sehen in ihrer Studie von 1997 das Problem der Gewalt noch vorrangig männlich, während Thanner (2007) in einer im Auftrag der Kinder- und Jugendanwaltschaft OÖ durchgeführten Studie zur Gewalt an Schulen auch verbale Gewalt erfasst und zur Erkenntnis gelangt: „Hätten wir nur den

Blick auf körperliche Gewalt gerichtet, dann wäre vieles von dem, was Mädchen bevorzugt praktizieren, nicht in das Blickfeld der Öffentlichkeit gelangt“ (S. 22).

Thanner (2007, S. 33) sowie Dörfler und Klein (2003, S. 59) beschreiben geschlechtsspezifische Unterschiede im Gewaltverhalten der Kinder und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Be- bzw. Verurteilung eines körperlichen Einsatzes der Kinder durch Pädagogen und Pädagoginnen. So verurteilen Frauen einen körperlichen Einsatz unter Kindern tendenziell schneller als *gewalttätiges* Mittel und sind sich nicht bewusst, dass bei Kindern durch körperlich ausgetragene Kämpfe auch Nähe entstehen kann (Dörfler & Klein, 2003, S. 59). Einzugreifen ist laut Dörfler und Klein (2003, S. 68 f.) erst dann, wenn einem Kind der Handlungsspielraum entzogen und ihm ein Aussteigen nicht mehr möglich gemacht wird, was an Körperhaltung, Mimik und Gestik erkennbar sei.

Verbale Gewalthandlungen von Kindern finden laut Thanners Studie (2007, S. 33) hingegen bevorzugt hinter dem Rücken der Lehrpersonen, sprich von ihnen unbemerkt, statt, indem beispielsweise Gerüchte und Unwahrheiten verbreitet und freundschaftliche Beziehungen gezielt manipuliert oder zerstört werden.

Schulz von Thuns (2008, S. 216) Feststellung, dass manchen Raufbolden nur die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten fehlen, um sich verbal zu streiten, bedeutet umgelegt auf die Gewalt, dass allein mit der Förderung der verbalen Fähigkeiten die Gewalt nicht aus der Welt zu schaffen ist, sondern sich unter Umständen lediglich die Form der Gewalt ändert.

Aufgrund der Tatsache, dass verbale Gewalt an Schulen in weit größerem Umfang stattfindet als körperliche Gewalt (Dück, 2002, S. 4), sollten Maßnahmen zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz stets von Maßnahmen zur Förderung von Empathie, gegenseitiger Wertschätzung, sozialer Verantwortung und zum Schutz der eigenen Integrität begleitet werden.

3. Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz bei Kindern

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Zusammenhänge zwischen Kommunikation und Konflikten punktuell beleuchtet wurden, sowie die sich daraus ergebende Notwendigkeit, Kommunikations- und Konfliktkompetenz im Rahmen der Schulausbildung zu fördern, werden in diesem Kapitel ausgewählte Aspekte vorgestellt, die im Rahmen der Förderung dieser Kompetenzen im Grundschulalter zu berücksichtigen sind.

3.1 Bedeutung des Beziehungsaspekts der Kommunikation

Von besonderer Bedeutung für die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen ist der Beziehungsaspekt der Kommunikation, der laut Schulz von Thun (2008, S. 27) mitteilt, was der Sender vom Empfänger hält.

Beispielsweise ist die Qualität der Beziehung und der gute Kontakt zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern entscheidend, wie Konflikte und Schwierigkeiten im Schulalltag gelöst werden können (Bauer, 2008, S. 21 ff.; Juul & Jensen, 2019, S. 206), und wie die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder verläuft (Rucinski, Brown und Downer, 2018, S. 22).

Rucinski et al. (2018, S. 22 ff.) fordern aufgrund der in ihrer Studie gezeigten engen Korrelation zwischen der Qualität der *individuellen* Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung und der kindlichen Entwicklung sowie dem Schüler:innenverhalten, dass Lehrpersonen ermutigt werden sollten, nicht nur an einem positivem Klassenklima zu arbeiten, sondern vor allem Möglichkeiten für Einzelgespräche mit den Kindern zu suchen, um jede einzelne Beziehung zu den Kindern zu pflegen und ihnen ihre Wertschätzung, ihr Wohlwollen, ihre Unterstützung und stets ein offenes Ohr für ihre Anliegen zu signalisieren.

Wie Forschungen der Neurobiologie zeigen, können Schüler:innen über den Beziehungsaspekt der Kommunikation und das neurobiologische System der Spiegelneuronen die Einstellung, Wertschätzung und das Interesse ihrer Lehrer:innen an ihnen selbst wahrnehmen. Sie übernehmen von Bezugspersonen, mit denen sie viel und intensiv zu tun haben, ein inneres Bild, das sie nicht nur verändert, sondern ein Teil von ihnen selbst wird. (Amon, 2012, S. 14; Bauer, 2008, S. 28 ff.)

Der Beziehungsaspekt beeinflusst somit maßgeblich die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, indem sie tausende Beziehungsbotschaften über sich selbst erhalten (Schulz von Thuns, 2008, S. 13, 157).

Keller (2010, S. 96) fordert daher von Lehrerinnen und Lehrern, den Kindern mit einer positiven Grundhaltung zu begegnen, die sich in einem Mindestmaß an emotionaler Wärme und in Wertschätzung unabhängig ihrer Schwierigkeiten zeigen sollte. Laut Juul und Jensen (2019, S. 128, 149) schwinden Interesse, Offenheit und Empathie der Lehrpersonen, je problematischer und störender das Verhalten der Kinder wahrgenommen wird, obwohl besonders Kinder, denen es nicht gut geht, das Gefühl benötigen, von ihren wichtigsten Bezugspersonen gesehen und gehört zu werden.

Reversibilität der Sprache und Gleichwürdigkeit

Ein Merkmal der wertschätzenden Sprache, das besonders für asymmetrische Beziehungen, wie jene zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, bedeutsam ist, bezeichnet Schulz von Thun (2008) als *Reversibilität* und beschreibt dies folgendermaßen: „Der Sender spricht zum Empfänger in einer Weise, wie der Empfänger auch umgekehrt zum Sender sprechen dürfte, ohne die Beziehung zu gefährden“ (S. 162).

Diese Gleichwürdigkeit in einer asymmetrischen Beziehung herzustellen und für die Qualität der Beziehung zu sorgen, liegt ausschließlich in der Verantwortung der Person mit mehr Macht, also in der Verantwortung der Lehrperson (Juul & Jensen, 2019, S. 126; Keller, 2010, S. 95).

Übernehmen Lehrer:innen die Verantwortung für ihr eigenes Verhalten, so fördern sie damit gleichzeitig den Aufbau der persönlichen und sozialen Verantwortung der Schüler:innen (Juul & Jensen, 2019, S. 103), da „Kinder nicht nur mit dem bewussten Verhalten von Erwachsenen kooperieren, sondern auch mit Verhaltensmustern und inneren Überzeugungen, deren sich Erwachsene nicht bewusst sind“ (Juul & Jensen, 2019, S. 50).

Anerkennende und wertende Kommunikation

Indem Lehrer:innen Leistungen der Schüler:innen werten, beurteilen und Zeugnisse ausstellen, üben sie Macht aus und beeinflussen nicht unwesentlich den weiteren Lebensweg der Kinder (Becker, 2006, S. 27).

Wertende Kommunikation hat äußerst sensibel zu erfolgen, da Kinder noch nicht in der Lage sind, Rückmeldungen zu Leistung und Verhalten von einer Beurteilung ihres Wertes als Person zu unterscheiden (Juul & Jensen, 2019, S. 183; Saner, 2003, S. 12). Schulz von Thun (2008, S. 162) sieht daher in jeder Herabwürdigung eine Misshandlung auf Beziehungsebene.

Aber auch Lob für eine erbrachte Leistung ist eine wertende Kommunikation, die zwar das *Selbstvertrauen* der Kinder stärkt, nicht jedoch ihr *Selbstwertgefühl*, das nur über anerkennde Kommunikation entwickelt und gefördert werden kann (Juul & Jensen, 2019, S. 73, 177).

Wie unterschiedlich die Wirkung wertender und anerkennder Kommunikation sein kann, zeigt folgendes Beispiel: Während eine an einen Jungen gestellte und mit entsprechender Mimik unterstützte Frage „Warum weinst du?“ die kulturelle Norm vermittelt, dass Buben nicht zu weinen haben, wird mit der Feststellung „ich sehe, dass du traurig bist, aber ich weiß nicht, warum“ das

Selbstgefühl des Kindes insofern gefördert, als es lernt, seine innere Wahrnehmung in Worte zu fassen (Juul & Jensen, 2019, S. 178 f.).

Laut Schulz von Thun (2008) braucht das Lernziel Kommunikationskompetenz „ein Curriculum, das die seelische Gesundheit der Gesamtpersönlichkeit fördert. Mit anderen Worten: Selbsterfahrung und Selbstakzeptierung haben der Einübung eines neuen Verhaltens voraus- oder zumindest mit ihr einherzugehen“ (S. 166).

3.2 Sprech- und Kommunikationstraining

Sprechen lernt man nicht durch Schweigen, sondern durch ausreichend Sprech- und Kommunikationsanlässe, die Kindern aufgrund vielfältiger Ursachen, die vom wachsenden Anteil an Einzelkindern bis zur modernen Medienwelt reichen, zunehmend fehlen (Klippert, 2018, S. 9, 30). Sprech- und Kommunikationstraining ist daher in Schulen nötiger denn je, benötigt jedoch eine entsprechend fachlich fundierte Vorgangsweise, da unsere Stimme, wie Amon (2012, S. 13) erinnert, auch ein machtvolles Manipulationsmittel ist.

Das Funktionieren einer Methode rechtfertigt noch nicht deren Einsatz, vielmehr erfordert die Wahl der Mittel zur Kommunikationsförderung ein verantwortungsvolles Fragen nach deren Auswirkung, wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits mit Beispielen erläutert wurde.

In diesem Kapitel sollen weitere Beispiele einer kritischen Auseinandersetzung gezeigt werden, beginnend mit Kritik von Expertinnen und Experten am „Klassiker“ des Kommunikationstrainings, nämlich an einem schablonenhaften Eintrainieren kommunikativer Muster, wie dies auch für den Einsatz der zunehmend beliebten Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg zu berücksichtigen ist.

Kritik an operationalisiertem Kommunikationstraining

Schulz von Thun (2008) sieht im operationalisierten Kommunikationstraining die Gefahr der Entwicklung einer „neue[n] Imponiersprache der Eingeweihten“ (S. 91), in der alle Kommunikationsfehler auf der Metaebene wiederholt werden. Denn ein wertschätzendes Verhalten wirkt unecht, wenn es mit der inneren Befindlichkeit nicht übereinstimmt, die sich wiederum nicht am Modell trainieren lässt (Schulz von Thun, 2008, S. 167).

Auch Juul und Jensen (2019, S. 158 f.) sprechen von einer „linguistischen Sackgasse“ (S. 160), wenn über Gefühle nur gesprochen wird, statt sie zu zeigen, und warnen davor, zusätzlich noch nonverbale Aspekte zu trainieren, um den inneren Zustand mit einer vermeintlich richtigen Körpersprache zu kaschieren. Das Ergebnis ist nicht Authentizität, sondern eine Strategie zur Manipulation (Juul & Jensen, 2019, S. 159). Wichtig wäre die genau umgekehrte Herangehensweise, indem mit Kindern geübt wird, ihre Körpersprache als Hinweis auf die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen und ihre verbale Sprache dieser Befindlichkeit anzupassen. Eine Vorgangsweise, die besonders in Konfliktsituationen erleichternd und entspannend wirkt. (ebd.)

Operationalisiertes Kommunikationstraining mit stereotypem Eintrainieren von aktivem Zuhören und einem übermäßigen Einsatz von Ich-Botschaften trainiert vorrangig den Selbstoffenbarungsaspekt der Kommunikation zu Lasten der anderen drei Aspekte einer Nachricht, was zu einer Verarmung der kommunikativen Möglichkeiten führt. Statt des ursprünglich angestrebten einfühlsamen Verstehens wird ein stereotypes Verhalten antrainiert, das weder zur inneren Verfassung noch zur Situation passt, aber gerne zur Oberhand-Sicherung eingesetzt wird, u. a. weil die Technisierung der Kommunikation zu einem Überlegenheitsgefühl führt und die eigene Unsicherheit kaschiert werden kann. (Schulz von Thun, 2008, S. 57 f., 161 ff.)

Kommunikationsregeln können Hilfe und Leitlinien sein, dürfen jedoch niemals als Kampfmittel eingesetzt werden, indem andere auf Regelverstöße aufmerksam gemacht werden (Schulz von Thun, 2008, S. 127).

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg

Auch die von Evelyn und Sven Schöllmann (2014) detailliert ausgearbeiteten zehn Unterrichts- bzw. Trainingseinheiten für Volksschulen zur Erarbeitung der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg weisen eine auffällige Schablonenhaftigkeit der Sprechansätze auf, die sich in vorgegebenen Sprachmustern, „Wolfs- und Giraffensätzen“ und Lehrer:in-Schüler:innen-Gesprächen mit vorgegebenen wünschenswerten Antworten der Kinder zeigen. Diese Vorgangsweise wird von Schubert und Friedrichs (2012) als „Ping-Pong-Spiel“ abgelehnt, da es nicht um das „Entwickeln von eigenen Gedanken, sondern das Herausfinden dessen, was die Lehrerin längst weiß“ (S. 28) geht. Auch Juul und Jensen (2019, S. 145) sehen diese Art der Informationsvermittlung problematisch, da sie demotiviert und die asymmetrische Beziehung zu Kindern verstärkt.

Problematisch erscheint darüber hinaus die abwertende Haltung gegenüber dem authentisch wirkenden wütenden Wolf, während die als vorbildlich dargestellte Giraffe mit dem großen Herzen nicht nur den aufgrund ihrer Größe beschriebenen Überblick hat, sondern tendenziell von oben herab spricht und Züge der Überheblichkeit aufweist.

Auswirkungen dieser problematischen Sichtweise werden beispielhaft in einem Interview sichtbar, von dem Juul und Jensen (2019, S. 53) berichten, in dem ein fünfjähriges Kind seinen Unmut darüber ausdrückte, dass man im Kindergarten nicht wütend sein dürfe bzw. nur die Erwachsenen bestimmen würden, ob der Grund dafür gut oder schlecht sei.

Bemerkenswert ist eine Beschreibung Friedrichs (2009) über den Einsatz von Übungen der Gewaltfreien Kommunikation:

Gerade etwas ältere Schüler/innen haben verständlicherweise Mühe damit, ein vorgegebenes Sprachmuster zu „trainieren“ – dies kommt ihnen künstlich und nicht authentisch vor. Das ist es auch. Dennoch: Bevor ich ein Musikstück virtuos vortragen kann, muss ich es mir aneignen, zum Beispiel mit dem Metronom üben. Ähnlich ist es hier: Die begründete Ich-Botschaft sollte zunächst nach „Schema F“ eingeübt werden – wer sie sich angeeignet hat, kann dann spontan sein und sprachlich variieren. (S. 70)

Es ist anzunehmen, dass nicht nur ältere Schüler:innen das Training vorgegebener Sprachmuster künstlich empfinden. Jüngere Kinder verfügen jedoch noch nicht über die Fähigkeit, dies über Metakommunikation auszudrücken. Die vorgegebenen Sprachmuster hingegen als Vorübung zu sehen, die nicht genauso eins zu eins im Alltag eingesetzt werden können und sollen, zeigt von einem reflektierten Einsatz, wie ihn diese Trainingsmethode benötigt.

Schulz von Thun (2008, S. 262) ist jedoch überzeugt, dass echte Empathie keine sprachlichen Schablonen benötigt.

Friedenstreppe und ihre „Schlüsselstellen“

Im Einsatz von „Friedensbrücke“, „Friedensschritten“ oder „Friedensfüßen“ finden sich in mehr oder weniger abgewandelter Form die Elemente der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg wieder. Auffällig ist, dass besonders in reformpädagogisch nach Freinet geprägter Literatur eine weniger schablonenhafte Erarbeitung der Voraussetzungen vorgeschlagen wird. Diese Voraussetzungen für die Anwendung der Friedenstreppe bezeichnet Rendl (2006, S. 19) als „Schlüsselstellen“, die im Vorfeld erarbeitet werden müssen. So benötigen die Kinder Begriffe für ihre Gefühle und Bedürfnisse sowie die Fähigkeit, Beobachtungen ohne Bewertung zu formulieren (Rendl, 2006, S. 19).

Die in der Gewaltfreien Kommunikation geforderte „Beobachtung ohne Bewertung“ suggeriert, dass damit Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger beseitigt werden könnten. Es sind jedoch nicht nur die *Bewertungen*,

sondern die natürlicherweise in jedem Kommunikationsprozess stattfindenden *Interpretationen* zwischen Sender und Empfänger, die zu Missverständnissen führen. Diese Interpretationen können weder vermieden noch wegtrainiert werden. Schulz von Thun (2008, S. 75) empfiehlt jedoch Übungen, die helfen, sich dieser Interpretation *bewusst* zu werden.

Gesprächskreise und Klassenrat

Ausgehend von der Freinet-Pädagogik, deren Anliegen es laut Rendl (2006) ist, „den Kindern das Wort zu geben“ (S. 19), werden heute nicht nur in reformpädagogisch nach Freinet geprägten Ratgebern Sprechanelässe wie Morgen-, Montag-, Abschluss-, Erzählkreis, Klassenrat usw. empfohlen.

Besonders der Einsatz des Klassenrats benötigt regelmäßige Evaluierung und Vorbereitung der Kinder hinsichtlich kommunikativer Voraussetzungen.

So beschreibt beispielsweise Friedrichs (2014, S. 47 f.) als Problem des Klassenrats, dass vor allem jüngere Kinder beim Versuch, Konflikte selbst zu lösen, statt Wiedergutmachungsmaßnahmen gerne Strafen für die Täter:innen verhängen, was nicht im Sinne Freinets ist.

Rollenspiele

Sprechanelässe stellen auch Rollenspiele dar. Sie trainieren wichtige Fähigkeiten für die Konfliktbearbeitung, indem sie die Wahrnehmung durch Perspektivenwechsel und das Empathievermögen fördern sowie das Handlungsrepertoire erweitern (Schulz von Thun, 2008, S. 166; Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V., 2001, S. 8; Portmann, 1998, S. 19). Sie sind jedoch laut Schulz von Thun (2008) nicht geeignet, Kommunikationsfehler zu beheben, da „die Art, wie wir senden und empfangen, ein tief eingewurzelter Teil unserer Gesamtpersönlichkeit [ist]“ (S. 166).

Werden Rollenspiele im Unterricht eingesetzt, sollten entsprechende Begleitmaßnahmen wie Namensschilder den Kindern helfen, am Ende *sichtbar* aus der

fremden Rolle treten zu können, und für die Auswertung gelernt werden, *konstruktives* Feedback zu geben (Bildungsteam Berlin-Brandenburg, 2001, S. 10, 88; Faller et al., 2009, S. 20 f.; Friedrichs, 2014, S. 71 f.; Klippert & Müller, 2015, S. 137).

Mutmachende Sprechanlässe

Während manche Kinder kein Problem damit haben, sich selbstbewusst zu Wort zu melden, brauchen andere Schüler:innen Hilfe und vor allem Erfolgserlebnisse, um Sprechängste und -blockaden abzubauen (Klippert, 2018, S. 14). Klippert (2018) spricht von notwendigen „mutmachende[n] Könnens-Erfahrungen“ (S. 21), die Knapp, Löffler, Osburg und Singer (2011, S. 237) vor allem in den ersten Schuljahren als bedeutsam sehen.

Auch solche mutmachenden Übungen müssen bewusst an die Kompetenzen der Kinder angepasst werden, denn so manche als „spielerisch“ konzipierte Übung kann aufgrund eines fehlenden Wortschatzes im Einzelfall dazu führen, dass sich ein Kind überfordert fühlt und bei der Aufgabenlösung scheitert, was die Lust senkt, weiter am Kompetenzaufbau zu arbeiten (Knapp et al., 2011, S. 7).

Die Möglichkeiten für niederschwellige Übungen rund um die Stimme und Sprache sind vielfältig, jedoch kaum in der pädagogischen Ratgeberliteratur zu finden. Eine Ausnahme bildet das Buch *Gut bei Stimme* der Stimmtrainerin Ingrid Amon (2012), in dem nicht nur zahlreiche unterhaltsame Übungen zu Atmung, Tongebung, Lautbildung, Gehörhygiene und Körperhaltung enthalten sind, sondern auch wertvolle Übungen, wie Kinder die Wechselwirkung zwischen Sprecherinnen und Sprechern und Zuhörerinnen und Zuhörern erleben können.

Eine ähnliche Ausnahmeerscheinung in der pädagogischen Literatur sind die bereits im Detail vorbereiteten Unterrichtsstunden zum Thema Sprechtraining von Eva-Maria Marx, Bettina Mittelstraß und Helga Kleinen (2013), in denen

mit Zungenbrechern „mund- und zungengeturnt“ wird und Kinder anhand von Märchenfiguren, die mit Körperarbeit, Mimik und Stimme zum Leben erweckt werden, den Zusammenhang zwischen Stimmung, Gefühlen und Stimme selbst erforschen und erleben können.

Erzählen

Keine Vorbereitung, dafür Geduld und Flexibilität benötigt es, Kindern im Unterricht oder in den Pausen den Raum zu geben, der Lehrperson etwas erzählen zu dürfen und damit die dyadische Konstellation zu schaffen, die laut Knapp et al. (2011, S. 43) notwendig ist, damit Kinder ihre Erzählkompetenz entwickeln können. Laut Knapp et al. (2011) kann „eine durch Erzählungen von Kindern spontan geschaffene Erzählsituation [...] unter Umständen mehr zur Förderung sprachlicher Kompetenzen beitragen als die geplante Förderstunde“ (S. 43).

Wie Kommunikationskompetenz mit Erzählungen der *Erwachsenen* gefördert werden kann, zeigen Juul und Jensen (2019, S. 77 ff.) anhand eines Fallbeispiels eines sich in der Klasse auffällig verhaltenden und zu Gewalthandlungen neigenden Schülers, der für seinen inneren Konflikt rund um seine Leseschwäche keine Worte fand, bis ihm Juul und Jensen wiederholt von einem Jungen erzählten, dem es ähnlich erging, sodass sich der Schüler darin erkennen konnte und schließlich nicht nur einen entsprechenden Wortschatz aufbaute, um seine eigenen Erfahrungen ausdrücken zu können, sondern gleichzeitig auch ein Selbstwertgefühl entwickelte, das ihm half, auf psychologische Abwehrmechanismen zu verzichten.

Ähnlich beschreibt Klippert (2018, S. 32) Beobachtungen aus der Lernforschung, die zeigen, dass Kinder durch die Erzählungen der Erwachsenen nicht nur lernen, sich selbst präziser und detaillierter auszudrücken, sondern durch das Erzählen von Lösungswegen zum Nachdenken angeregt werden, die ihnen helfen, selbst Lösungen zu finden.

Vorbildfunktion

Wie im Kapitel 3.1 *Bedeutung des Beziehungsaspekts der Kommunikation* bereits erwähnt, spielt das Vorbild der engen Bezugspersonen bei der Entwicklung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz eine bedeutende Rolle. Amons (2012) Feststellung, „Kinder sind Meister der Imitation“ (S. 15), bezieht sich auf sämtliche Aspekte der Kommunikation, vom Einsatz der Stimme bis zum Aufbau einer wertschätzenden Kommunikation.

Vor allem nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten und das authentische Zusammenspiel von Stimme und Körperspannung haben große Bedeutung für die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz, da mit ihnen über Spiegelneuronen nicht nur positive und negative Einstellungen dem Gesprächspartner gegenüber übertragen werden (Amon, 2012, S. 13 ff.; Dörfler & Klein, 2003, S. 119), sondern auch Empathie und Mitgefühl, die wiederum dazu beitragen, helfend, tröstend oder unterstützend tätig zu werden (Lamm & Tomova, 2018, S. 2 ff.).

3.3 Sprech- und kommunikationshemmendes Lehrer:innen-Verhalten

Die Liste mit sprech- und kommunikationshemmendem Lehrer:innenverhalten ist in der Fachliteratur lange und mit entsprechenden Überschriften und Sammelbezeichnungen wie „Maulkörbe“ (Amon, 2012, S. 82 f.), „Killerphrasen“ (Hobusch, 2020, S. 50 f.; Klippert, 2018, S. 25) oder gar „Folterrepertoire der Lehrer“ (Becker, 2006, S. 49) versehen.

Bereits 1989 erkannte der Psychologe Thomas Gordon, dass nicht nur Befehle, Warnungen, Drohungen, Ratschläge und Belehrungen kommunikationshemmend sind, sondern falsch eingesetzt auch Lob, Trost, Aufheiterung und Ablenkung weiterführende Gespräche blockieren können, weshalb Gordon (1989, S. 52 ff.) sie in seinem Kommunikationsmodell zu den „zwölf Straßensperren“ zählte.

30 Jahre später beschreiben Juul und Jensen (2019, S. 153) die vorherrschende Lehrer:innensprache an Schulen immer noch als zu wertend, suggestiv, belehrend und manipulativ. Drohen, Schreien, ironische und zynische Bemerkungen von Lehrpersonen sind laut Becker (2006, S. 33, 49) nicht auszurotten.

Dass sich Drohen und Schreien auf Kinder kommunikationshemmend auswirkt, ist leicht nachvollziehbar. Doch Amon (2012, S. 83) erklärt darüber hinaus, warum auch gut gemeinte Aufforderungen wie „Rede deutlich!“, „Sprich lauter!“ und „Rede nicht so hastig!“ Kinder tief und nachhaltig kränken, da negative Rückmeldungen über das eigene Sprechen besonders schmerzlich empfunden werden und von Lehrpersonen daher zu vermeiden sind.

Großen Einfluss auf den weiteren Kommunikationsverlauf nimmt eine Lehrkraft auch mit der (unbewussten) Entscheidung, auf welcher Seite des Nachrichtquadrats nach Schulz von Thun sie reagiert (Schulz von Thun, 2008, S. 44). Lehrer:innen reagieren laut Schulz von Thun (2008, S. 46, 67) häufig zu appellhaft, indem sie Mitteilungen von Kindern, besonders über Konfliktsituationen, als Aufforderung verstehen, einzugreifen, statt als Bedürfnis, gehört zu werden. Umgekehrt hat der an Kinder gerichtete Appell von Erwachsenen laut Schulz von Thun (2008) „häufig den Vorwurf im Schlepptau“ (S. 66), dass etwas schon längst erledigt hätte werden sollen, was eine gelungene Kommunikation ebenfalls stören kann.

Besonders in Konfliktsituationen benötigen laut Dörfler und Klein (2003) Kinder häufig die Unterstützung der Erwachsenen, um „Situationen zu entschlüsseln“ und „Gefühlen Worte zu verleihen“ (S. 31). Nicht hilfreich und kommunikationshemmend sind jedoch Lösungsvorschläge, die der Einmaligkeit eines Konfliktes nicht gerecht werden können, und Sätze wie „Das könnt ihr auch alleine!“, „Lasst den doch mitspielen!“, „Entschuldige dich!“, „Wehr dich doch mal!“, „Warum hast du das gemacht?“ oder gar „Wer hat angefangen?“ (Dörfler & Klein, 2003, S. 25, 70 ff.).

Interpunktion – „Wer hat angefangen?“

Die Verwendung der Frage „Wer hat angefangen?“ ignoriert einen natürlichen Bestandteil der Kommunikation, den Watzlawick et al. (2017, S. 65 ff.) *Interpunktion* nennen und in dem sie die Ursache vieler Beziehungskonflikte sehen, weshalb Interpunktion hier kurz beleuchtet werden soll.

Als Interpunktion bezeichnen Watzlawick et al. (ebd.) die subjektive Sichtweise des Menschen, sein Verhalten als erstmalige Reaktion auf das Verhalten des Kommunikationspartners statt als Glied in einer langen Kommunikationskette zu sehen. Besonders sichtbar wird dieses Phänomen, wenn sich gegenseitige Vorwürfe und Selbstverteidigungen, also Reize und Reaktionen, verstärken und aufschaukeln (Watzlawick et al., 2017, S. 65 ff.).

Auch hier ist es wieder Aufgabe der Metakommunikation, nicht danach zu fragen, wer angefangen hat und wer schuld ist, sondern Interpunktion zu erkennen und Absprachen für die zukünftige Kommunikation zu treffen (Schulz von Thun, 2008, S. 87) oder, wie Dörfler und Klein (2003) empfehlen, so manches Problem mit der in die Zukunft gerichteten Frage „Was machen wir jetzt?“ (S. 141) anzugehen.

3.4 Paradigmenwechsel in der Konfliktbearbeitung an Schulen

Aufgrund der hohen Anpassungsfähigkeit der Kinder, die auch als angeborene Überlebensstrategie gesehen werden kann, kommen Kinder in sehr unterschiedlichen pädagogischen Systemen zurecht, was bedeutet, dass alle pädagogischen Methoden wirksam sind (Juul & Jensen, 2019, S. 136 f.). Lehrer:innen sollten sich bei der Methodenwahl zur Konfliktbewältigung daher nicht mit dem scheinbaren Funktionieren einer Methode zufriedengeben, sondern sich die Frage stellen, *wie* eine pädagogische Vorgehensweise Kinder beeinflusst und die Tatsache berücksichtigen, dass vor allem jüngere Kinder auf Kosten

ihrer Integrität zur Kooperation bereit sind, um die Beziehung zur Bezugsperson nicht zu gefährden oder weiterhin von der Gruppe anerkannt zu werden (Juul & Jensen, 2019, S. 46 f., 136 f.).

Darüber hinaus sollten sich Lehrer:innen bei der Wahl bewusst sein, dass in den letzten Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten stattgefunden hat, der im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

Gehorsam durch Ermahnung und Bestrafung

Konflikte wurden früher als Störung gesehen, die es zu vermeiden oder rasch zu beseitigen galt (Becker, 2006, S. 7; Dörfler & Klein, 2003, S. 9), indem ein:e Schuldige:r ausfindig gemacht und ermahnt oder bestraft wurde (Portmann, 1998, S. 12).

Dahinterstehende Nöte und Bedürfnisse fanden keine Beachtung (Dörfler & Klein, 2003, S. 65), wie eindrucksvoll eine Studie aus dem Jahr 1997 zur Gewaltminderung an Schulen von Nolting und Knopf (1997) zeigt, in der die Wirkungsweise folgender Maßnahmen untersucht wurde: „(a) die typischen Täter sollen lernen, sich zurückzuhalten, (b) die typischen Opfer sollen lernen, sich besser zu behaupten, und (c) die Zuschauer sollen lernen, Gewalt zu stoppen“ (S. 199), indem sie den Täter behindern. Die Forschungsfrage, ob es möglich ist, damit Gewalttätigkeit unter Schüler:innen zu vermindern, wurde von Nolting und Knopf (1997) „mit einem vorsichtigen Ja beantwortet“ (S. 203), da diese Wirkung nur zwei Monate lang anhielt.

Regeln zur Gewalt- und Konfliktvermeidung

Auch in Klassenregeln, die einen Gewaltverzicht fordern, bleiben neben den Nöten der Konfliktparteien meist zwei Tatsachen unberücksichtigt: Einerseits bedeutet nicht jeder Körpereinsatz eine Gewalthandlung (Thanner, 2007, S. 31) und zweitens kann ein Konflikt nicht mit einem Gewaltverzicht *bewältigt* werden (Dück, 2002, S. 4; Dörfler & Klein, 2003, S. 55).

Von Erwachsenen diktierte Regeln schränken laut Dörfler und Klein (2003, S. 139 f.) nicht nur die Kreativität der Kinder bei der Lösungssuche von Konflikten ein, sondern können Konflikte auch auslösen, nachdem eine *gleiche* Behandlung aller nicht immer *gerecht* ist.

Insofern ist verständlich, weshalb Juul und Jensen (2019, S. 194) überzeugt sind, dass weniger die Regeln selbst als die Beziehungskompetenz der jeweiligen Lehrperson darüber entscheidet, wie hilfreich Regeln sind.

Machtverzicht und Kommunikationstraining nach Gordon und Rosenberg zur Konfliktlösung ohne Verlierer

Pionierarbeit, die zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten führte, leistete in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts Thomas Gordon (1989), der die Kommunikation und den Machtverzicht der Lehrpersonen in den Mittelpunkt seiner Konfliktlösungsstrategie stellte. Mit Gordons Methode wird unter Einsatz von aktivem Zuhören und Ich-Botschaften in einem sechsstufigen Problemlösungsprozess eine Konfliktlösung ohne Sieger und Verlierer angestrebt (Gordon, 1989). Rosenberg (2013) übernahm dieses Ziel für sein vierstufiges Modell der Gewaltfreien Kommunikation, das er nicht darin sieht, „zu bekommen, was wir wollen, sondern Verbundenheit zwischen Menschen herzustellen, die dazu führt, dass die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden“ (S. 37).

Elemente der von Gordon und Rosenberg entwickelten Kommunikationsstrategien finden sich heute in fast allen Ratgebern zu Kommunikation und Konflikten, auch wenn in Fachbüchern eine komplexere und differenzierte Herangehensweise gefordert wird, wie unter *Kritik an operationalisiertem Kommunikationstraining* im Kapitel 3.2 *Sprech- und Kommunikationstraining* bereits punktuell beleuchtet wurde.

Becker (2006, S. 9 ff.) sieht selbst in Gordons und Rosenbergs Annahme, *jeder* Konflikt sei ohne Sieg und Niederlage zu lösen, eine Leugnung der Realität und

weist auf Konfliktsituationen mit einseitig schuldigen Tätern hin, denen mit dem Recht auf Selbstverteidigung eine Niederlage beizubringen sei.

Konfliktlösung durch Konfliktanalyse und Mediation

Mit der Konfliktforschung und ihren Erkenntnissen über Funktionen, Ursachen, Merkmale und Eskalationsstufen von Konflikten wurden in Ratgebern sowohl Pädagogen und Pädagoginnen als auch Schüler:innen in Streitschlichterprogrammen zunehmend angeleitet, mehr oder minder ausführliche Konfliktanalysen als Grundlage für die weitere Vorgangsweise vorzunehmen. Besonders ausführliche Anleitungen zur Konfliktdiagnose samt Formularen finden sich in den Büchern *Lehrer lösen Konflikte* von Becker (2006), *Vulkangebiet Schule* von Keller (2010) oder dem Streit-Schlichter-Programm von Faller et al. (2009).

Mit der Erkenntnis, dass Probleme und Störungen, die zu einem Konflikt führen, meist auch in die Meta-Ebene der Kommunikation mitgenommen werden, gelangte zunehmend die Methode der Moderation oder Mediation zur Anwendung, in der eine am Konflikt unbeteiligte Person den Kommunikationsprozess moderiert, das Gespräch strukturiert und auf die Einhaltung der Sprech- und Kommunikationsregeln achtet (Dück, 2002, S. 89; Schreyögg, 2008, S. 24 ff.; Schulz von Thun, 2008, S. 93).

Da Lehrpersonen als Mediatoren und Mediatorinnen häufig dazu neigen, sich auf die Seite der vermeintlich Schwächeren zu stellen (Dück, 2002, S. 93), wird diese Mediatoren-Rolle auch Schülern und Schülerinnen überlassen.

Auffällig ist bei der Durchsicht von pädagogischen Ratgebern zur Schulung von Mediatoren und Mediatorinnen, dass häufig Hinweise zu den Grenzen der Mediation fehlen. Beachtet man jedoch die Situationen, in denen keine Mediation angebracht ist, wird die Begrenztheit dieser Methode ersichtlich.

So sollte laut Weber (2006, S. 53) und Becker (2006, S. 10) Mediation nicht erfolgen,

- wenn die Konfliktparteien in der Lage sind, den Konflikt *selbst*, also ohne Mediation, zu lösen,

und ist die Methode der Mediation ungeeignet,

- wenn komplexe Konflikte vorliegen, beispielsweise viele Kinder mitbeteiligt sind,
- wenn Konflikte bereits eine höhere Eskalationsstufe erreicht haben oder
- wenn es in Konflikten eindeutig „Schuldige“ gibt.

Konflikte als Entwicklungspotential – Konfliktkultur an Schulen

In einer modernen Konfliktkultur geht es nicht mehr um Konfliktbereinigung, sondern um Konfliktbearbeitung.

Während das Ziel Gordons, Rosenbergs und auch der Mediation die *Lösung* des Konflikts ohne Verlierer ist, um eine Eskalation zu vermeiden (Faller et al., 2009, S. 7; Gordon, 1989, S. 208; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 144; Schöllmann & Schöllmann, 2014, S. 4), vertritt Becker (2006, S. 29 f., 77 f.) in seinen 25 Thesen zur Konfliktproblematik die Überzeugung, dass nicht jeder Konflikt gelöst werden *kann*, schon alleine deshalb nicht, weil häufig eine emotionale Betroffenheit zurückbleibt, und auch nicht gelöst werden *soll* oder *muss*, besonders dann nicht, wenn es darum geht, Konflikte zu verstärken, um beispielsweise Ungerechtigkeiten aufzuzeigen oder Ansprüche durchzusetzen.

Konflikte auf niedriger Eskalationsstufe werden als natürlicher Bestandteil des Alltags begrüßt, da sie als *notwendig* für die Persönlichkeitsentwicklung und die zwischenmenschlichen Beziehungen gesehen werden (Becker, 2006, S. 27; Dörfler & Klein, 2003, S. 10 f.; Juul & Jensen, 2019, S. 200 f.; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 141; Schreyögg, 2008, S. 15).

Auch wenn vorgegebene Kommunikationsschemata einen Beitrag zum Aufbau der Kommunikations- und Konfliktkompetenz leisten können, werden sie nach Auffassung vieler Experten und Expertinnen der Komplexität der Konflikte nicht gerecht, weshalb für eine moderne Konfliktkultur mehr Authentizität und Kreativität gefordert wird (Becker, 2006, S. 8 ff.; Juul & Jensen, 2019, S. 160; Schulz von Thun, 2008, S. 261 ff.).

Bereits 1997 definierte Sedlak (1997) den Begriff Konfliktkultur als die Suche nach gemeinsamen Wegen, „um die Unterschiede zwischen uns und die Spannungen in uns in einem *kreativen* persönlichen und gemeinschaftlichen Wachstumsprozess umzuwandeln“ (S. 3).

Dörfler und Klein (2003, S. 13 ff.) berichten von Beobachtungen, dass Kinder in Kindergärten erstaunlich früh über ein großes Konfliktlösungsrepertoire verfügen, mit dem sie eine Vielzahl an kleinen Konflikten untereinander meist blitzschnell und kreativ lösen, oft unbemerkt von den Erwachsenen. Bei diesen kleinen Konflikten spielen verbale, in weitaus größerem Ausmaß jedoch non-verbale Signale eine wesentliche Rolle, die von den Kindern im Allgemeinen schneller bemerkt, interpretiert und beantwortet werden als von Erwachsenen (Dörfler & Klein, 2003, S. 40 ff.).

Übernahme persönlicher und sozialer Verantwortung

Juul und Jensen (2019, S. 28) sehen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts die Notwendigkeit, einen Schritt weiterzugehen und als neues pädagogische Ziel die Übernahme von persönlicher und sozialer Verantwortung zu definieren. Die *Disziplin* der Schüler:innen soll von der *Verantwortung* abgelöst werden, der Fokus der Lehrer:innen auf das *Verhalten* der Schüler:innen vom Fokus auf die *Beziehung* zu den Kindern (Juul & Jensen, 2019, S. 29).

Wie statt Disziplin Verantwortung gefördert werden kann, zeigt ein Beispiel Rendls (2006) aus einer reformpädagogisch geprägten Volksschule, in der Kinder einer zweiten Klasse Rechte und daraus resultierende Pflichten für ihre Klasse selbst formulierten:

Meine Rechte:

[...] Ich habe ein Recht auf Ruhe. Ich habe ein Recht darauf, dass andere freundlich und wertschätzend mit mir umgehen. [...]

Meine Rechte sind auch die Rechte anderer:

[...] Die anderen haben ein Recht auf Ruhe. Die anderen haben ein Recht darauf, dass ich freundlich und wertschätzend mit ihnen umgehe. (S. 7)

Die Entwicklung der persönlichen und sozialen Verantwortung geht Hand in Hand mit dem Aufbau der Kommunikations- und Konfliktkompetenz, da die verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit entscheidend ist, um die eigene Integrität schützen, Grenzen setzen und im Bedarfsfall dafür Konflikte erzeugen zu können (Becker, 2006, S. 13; Dörfler & Klein, 2003, S. 108 f.; Juul & Jensen, 2019, S. 39).

Die Vorbildwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung sind, wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit erwähnt, sowohl für die Entwicklung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz als auch für die Entwicklung der persönlichen und sozialen Verantwortung sowie der dafür notwendigen Empathie entscheidend.

Darüber hinaus ermöglicht die Vorbildwirkung, dass der Fokus auf die *Beziehung* statt auf das *Verhalten* der Kinder gelegt werden kann, da auf Konditionierung mittels Belohnung und Bestrafung von erwünschtem bzw. unerwünschtem Verhalten verzichtet werden kann, wie Lohaus und Vierhaus (2015) in ihren Ausführungen über das soziale Lernen am Modell formulieren: „Das Lernen durch Nachahmung besticht vor allem dadurch, dass für den eigentlichen Lernprozess der Einsatz von (externer) Belohnung und Bestrafung kaum Relevanz besitzt“ (S. 204).

4. Forschungsdesign

Wie im vorangegangenen Theorieteil gezeigt, äußern sich Kommunikationswissenschaftler:innen, Psychologen und Psychologinnen, Pädagogen und Pädagoginnen in ihren Standardwerken und ihren pädagogischen Ratgebern zur *Notwendigkeit* der Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen. Aktuelle Studien und Publikationen, wie und in welchem Ausmaß diese Förderung an Schulen tatsächlich erfolgt bzw. erfolgen kann, fehlen jedoch. Aussagen in der Fachliteratur dazu bleiben daher oft subjektiv geprägt.

Die vorliegende empirische Studie gewährt einen punktuellen Einblick in die Situation an Grundschulen, indem Sichtweisen erfahrener Lehrpersonen über Fördermöglichkeiten der Kommunikations- und Konfliktkompetenz erforscht wurden. Die Ergebnisse können als Grundlage für zukünftige Forschungen sowie für die Schwerpunktsetzung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften fungieren.

4.1 Fragestellung und Ziel

Die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen benötigt aufgrund ihrer Komplexität wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung, da weder das Funktionieren einer Methode noch deren Empfehlung für *Erwachsene* deren Einsatz für *Kinder* rechtfertigt, wie bereits in der Einleitung literaturbasiert erläutert wurde.

Auffällig bei der Literaturrecherche zum Thema war die Abwesenheit von aktuellen Forschungsarbeiten, mit Ausnahme qualitativ fragwürdiger kleiner Studien zur Wirksamkeit von Gewaltfreier Kommunikation in Schulklassen, die aufgrund der im Theorieteil erwähnten Wirksamkeit *aller* Methoden (infolge der Bereitschaft der Kinder, auf Kosten ihrer Integrität zu kooperieren), nicht beachtet werden konnten.

Ziel dieser empirischen Forschungsarbeit war daher, einen Grundstein für weitere Forschungen zu legen, indem Lehrpersonen als Experten und Expertinnen ihrer Klassensituation befragt wurden, wie sie das im Lehrplan der Volksschule (2012, S. 9) festgelegte Bildungsziel Erweiterung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit zu erreichen versuchen, und diese Sichtweisen mit Aussagen der Literatur verglichen wurden.

Die zentrale Forschungsfrage dieser vorliegenden Studie lautet daher:

Welche Möglichkeiten sehen ausgewählte erfahrene Lehrkräfte, die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz bei Schülerinnen und Schülern im Volksschulbereich zu gestalten?

Während Klippert (2018, S. 9 ff.) von einer zunehmend defizitären Kommunikationskompetenz bei Kindern spricht, vergleichen Knapp et al. (2011, S. 8 f.) diese „Negativschlagzeilen“ mit der unbegründeten Angst vor den Auswirkungen der Comics auf die Sprachentwicklung vor 50 Jahren und fordern eine differenziertere Betrachtungsweise und vor allem weitere Studien zum Thema. Auf Basis dieser Aussagen wurde weiters folgende Frage beantwortet:

Wie erleben Lehrkräfte, die bereits jahrzehntelang Volksschulkinder unterrichten, Veränderungen in der Kommunikationskompetenz ihrer Schüler:innen?

Autoren und Autorinnen (Amon, 2012, S. 11, 15 f.; Klippert, 2018, S. 20; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 28; Schulz von Thun, 2008, S. 11) fordern eine Kompensation der in manchen Fachbüchern erwähnten zunehmenden Sprachlosigkeit der Kinder durch Sprech- und Kommunikationstraining an Schulen und kritisieren, dass diese nicht oder in zu geringem Umfang erfolgt, ohne entsprechende konkrete Studien zu nennen. Schulz von Thun (2008, S. 16) kritisiert, dass in Schulen ausschließlich der *Sachaspekt* der Kommunikation gefördert wird, während dem Beziehungsaspekt eine besonders große Bedeutung zukommen würde. Amon (2012, S. 15 f.) wiederum betont die Bedeutung einer Stimmbildung, die an Schulen höchstens *zufällig* erfolgt.

Ausgehend von diesen Annahmen wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit auch Hinweise zur Beantwortung folgender Fragen gesucht:

Wie erleben Lehrpersonen die Verantwortung, Kommunikationskompetenzdefizite im Unterricht kompensieren zu müssen?

Wie berücksichtigen Lehrpersonen die Komplexität der Kommunikationskompetenz in ihren Förderbemühungen?

Darüber hinaus wird in der Literatur ein enger Zusammenhang zwischen der Kommunikationskompetenz und der Konfliktkompetenz gesehen, da die verbale Ausdrucksfähigkeit und das Gespräch als die wichtigsten und wirksamsten Werkzeuge in der Konfliktbearbeitung gelten (Juul & Jensen, 2019, S. 195; Keller, 2010, S. 29; Sedlak, 1997, S. 33). Daher wurden parallel zu den Beobachtungen hinsichtlich Veränderungen der Kommunikationskompetenz der Kinder auch Beobachtungen hinsichtlich Veränderungen der Konfliktkompetenz der Schüler:innen erhoben:

Wie erleben Lehrkräfte, die bereits jahrzehntelang Volksschulkinder unterrichten, Veränderungen in der Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen?

Weiters konnte anhand der Literaturrecherchen ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten in den letzten Jahrzehnten festgestellt werden. Nahelegend war daher, im Rahmen der Erforschung von Möglichkeiten zur Förderung der Konfliktkompetenz an Schulen gleichzeitig folgende Frage zu beantworten:

Wie erleben und berücksichtigen Lehrpersonen den in der Literatur ersichtlichen Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten im Rahmen ihrer Förderbemühungen?

Hand in Hand mit der Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz sollte die Förderung von Wertschätzung, Empathie und sozialer Verantwortung als notwendiger Teil einer Konfliktkultur sowie zur Konflikt- und Eskalationsprävention erfolgen (Juil & Jensen, 2019, S. 28; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 28 f.; Dörfler & Klein, 2003, S. 46; Becker, 2006, S. 33). Während die Vorbildwirkung der Lehrpersonen im Rahmen der Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz „nur“ als Teilaspekt, wenn auch als wesentlicher Beitrag, gesehen wird, kann soziale Verantwortung laut Dörfler und Klein (2003, S. 46) nicht gelehrt, sondern ausschließlich anhand von Vorbildern gelernt werden. Diesbezüglich wurde nach Hinweisen zur Beantwortung folgender Frage geforscht:

Welche Möglichkeiten sehen erfahrene Lehrkräfte, wesentliche Aspekte der Konfliktkompetenz wie Empathie, Wertschätzung und soziale Verantwortung bei ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern?

Eine Studie Terharts (2014, S. 315) zur Wissensentwicklung von Lehrkräften *nach* deren Ausbildung deutet darauf hin, dass sich das bildungswissenschaftliche Wissen, das keinem Unterrichtsgegenstand zuzuordnen ist, zumindest in den ersten Jahren der Berufstätigkeit, die im Rahmen der Studie erhoben wurden, kaum verändert. Eine Erforschung des aktuellen Wissensstands der Lehrkräfte hätte einen anderen methodischen Ansatz benötigt als die bisherigen Forschungsfragen und daher den Rahmen der Masterarbeit gesprengt. Es wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch zusätzlich nach punktuellen Hinweisen geforscht, wie die befragten Lehrpersonen das Angebot an Fort- und Weiterbildungen sowie an Anregungen, Anleitungen und Hilfestellungen der Fachliteratur empfinden.

4.2 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden qualitative, halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrkräften der Primarstufe als Experteninterviews geführt. Für die Methodenwahl waren folgende Gründe ausschlaggebend:

Laut Gläser und Laudel (2010, S. 111) eignen sich Leitfadeninterviews als Erhebungsmethode besonders dann, wenn einerseits *mehrere* Themen untersucht werden sollen und andererseits auch einzelne, spezifische Fragestellungen zur Informationsgewinnung notwendig sind. Dies war bei der vorliegenden empirischen Studie insofern der Fall, als einerseits sowohl Fördermöglichkeiten der *Kommunikationskompetenz* als auch der *Konfliktkompetenz* erhoben wurden und andererseits mit spezifischen Fragen nach punktuellen Hinweisen gesucht wurde, wie Lehrpersonen die Komplexität der Kommunikationskompetenz und den Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten in ihren Förderbemühungen berücksichtigen.

Diese Leitfadeninterviews wurden gleichzeitig als Experteninterviews geführt, da „‘Prozesswissen‘ im Sinne von fachlichem, praktischem Erfahrungswissen“ (Helfferich, 2011, S. 164) als Unterkategorie des Expertenwissens erhoben wurde, für die Helfferich (2011, S. 165) ebenfalls die stärkere Strukturierung durch einen Leitfaden empfiehlt, unter anderem zur Schonung der wertvollen Zeitressourcen von Experten und Expertinnen. Aufgrund der großen Mehrbelastung der Lehrkräfte während der derzeitigen Coronapandemie erschien dieser Aspekt von besonderer Bedeutung. Gleichzeitig wurde beim Erstellen des Leitfadens darauf geachtet, der Forderung Steinkes (2012, S. 327) nachzukommen, die Strukturierung nur so weit wie nötig und so gering wie möglich einzusetzen, um die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten nicht einzuschränken, wie dies vor allem zur Erforschung der Wahrnehmung von Veränderungen der Kommunikations- und Konfliktkompetenz nötig war.

4.3 Stichprobe

Wer als Experte und Expertin gilt, definiert laut Helfferich (2011, S. 163) die Forschungsfrage und das Tätigkeitsfeld der befragten Person, und ist laut Kaiser (2021) jemand, der über ein „Sonderwissen“ verfügt, das „an eine [...] Berufsrolle gebunden“ (S. 41) ist, und der im Unterschied zu Spezialistinnen und Spezialisten auch die Verantwortung für Problemlösungen trägt (Kaiser, 2021, S. 44). Für die vorliegende Arbeit war es daher naheliegend, erfahrene Lehrpersonen als Experten und Expertinnen auszuwählen und zu befragen, da sie in ihrer Rolle als Lehrer:innen am besten über die Klassensituation Bescheid wissen und entscheiden, ob und wie sie Kommunikations- und Konfliktkompetenz in der Klasse fördern.

Eigene Beobachtungen an einer sogenannten Brennpunktschule und Hinweise in der Literatur (Rendl, 2006; Denk, Förth & Lena, 2004) deuten darauf hin, dass Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen weniger aufgrund der Vorgaben im Lehrplan als aufgrund der Notwendigkeit in einer schwierigen Klassensituation (v. a. in Brennpunktschulen) entwickelt und eingesetzt werden. Insofern wurden als Interviewpartner:innen sowohl Lehrpersonen ausgewählt, die langjährige Unterrichtserfahrung in Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus bildungsfernem Elternhaus oder mit nichtdeutscher Muttersprache haben, als auch Lehrpersonen aus Landschulen, um eventuell Hinweise auf Unterschiede zu generieren. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass zwei Lehrpersonen über jahrelange Unterrichtserfahrung sowohl an Brennpunktschulen als auch an Landschulen verfügten. Zwei Lehrpersonen unterrichteten an Landschulen mit zunehmend städtischem Einfluss, geprägt von Kindern, deren Eltern aus (Groß-)Städten stammten und ins Umland siedelten.

Insgesamt wurden sieben Lehrpersonen, sechs weibliche und eine männliche, befragt, die aufgrund folgender weiterer Kriterien ausgewählt wurden:

- Die Interviewpartner:innen sollten über lange Unterrichtserfahrung verfügen, da über ihre Einschätzungen von Veränderungen eine große Zeitspanne abgedeckt werden konnte.
- Die Interviewpartner:innen standen in keinem Freundschaftsverhältnis zum Forscher, um die nötige Distanz zu wahren, die Gläser und Laudel (2012, S. 118) fordern, um die Interviewsituation durch eine zu enge persönliche Beziehung nicht zu verändern.
- Für die Befragung wurden ausschließlich Lehrpersonen ausgewählt, die aufgrund früherer Beobachtungen des Forschers oder aufgrund der Beschreibungen von Kontakt- und Vertrauenspersonen als besonders engagierte Lehrpersonen beschrieben werden konnten. Dies erschien insofern wichtig, als für unterschiedliche Sichtweisen der Interviewpartner:innen nicht Unterschiede im Engagement als Argument herangezogen werden können sollten.
- Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden einerseits Interviewpartnerinnen aus unterschiedlichen Bundesländern gewählt (Salzburg, Oberösterreich und Niederösterreich) und auf Ortsangaben ihrer Schulen verzichtet. Daher kann trotz der kleinen Stichprobe darauf hingewiesen werden, dass eine der befragten Lehrpersonen parallel zur Unterrichtstätigkeit auch die Schulleitung einer kleinen Landschule übernommen hatte, eine zweite Person ebenfalls neu die Schulleitung einer Landschule übernommen hatte, jedoch zur jahrzehntelangen Unterrichtstätigkeit an einer Brennpunktschule befragt wurde. Eine dritte Lehrperson war parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit an einer Volksschule auch als Lehrbeauftragte in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an einer Pädagogischen Hochschule im Themenbereich dieser Studie tätig, was dem Forscher im Vorfeld nicht bekannt war.

Aufgrund des unterschiedlichen Erfahrungshorizonts zwischen dem Forscher, einem Masterstudenten, und den Befragten, „Schwergewichte“ der Praxis, war

rasch ein Vertrauensverhältnis gegeben, in dem ein ehrliches Antworten gewährleistet war, da sich die Interviewpartner:innen nicht als Geprüfte sondern als Berater:innen fühlten. In allen Interviews duzten sich Forscher und Interviewpartner:innen, in drei Fällen wurde dem Forscher unmittelbar vor dem Interview das Du-Wort angeboten.

Die Größe der Strichprobe ergab sich aus der Tatsache, dass nach sieben Interviews bereits eine mehr als ausreichend große Menge an Ergebnissen für die Beantwortung der Forschungsfragen vorlag und weitere Interviews den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt hätten.

4.4 Datenerhebung

Alle Interviewpartner:innen wurden per Mail oder telefonisch im Dezember 2021 gefragt, ob sie bereit wären, als erfahrene und engagierte Lehrpersonen und Experten und Expertinnen ihrer Klassensituation ein ca. 30-minütiges Interview für eine empirische Forschung im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema Kommunikations- und Konfliktkompetenz der Kinder zu geben. Im Anschluss wurde meist telefonisch ein Termin vereinbart, wobei pandemiebedingt und aufgrund der teilweise großen örtlichen Distanz zwischen Forscher und Interviewpartner:innen vorgeschlagen wurde, die Interviews via Zoom zu führen.

Durchführung der Interviews

Zwei Interviews wurden auf Wunsch der Interviewpartner:innen unter Einhaltung von Sicherheitsmaßnahmen in Präsenz geführt, einmal in der Wohnung einer Lehrperson, einmal in der örtlichen Pfarrbibliothek, deren Schlüssel der Forscher besorgte. Vier Interviews wurden via Zoom geführt, eines war als Zoom-Gespräch geplant, fand jedoch aufgrund technischer Probleme als Telefonat statt.

Die Interviewtermine lagen zwischen dem 21. Dezember 2021 und dem 13. Jänner 2022. Das erste Interview diente als Pre-Test, konnte jedoch in die Auswertung miteinbezogen werden, da kaum Änderungen am Leitfaden vorgenommen werden mussten.

Alle Interviewpartner:innen wurden vor Beginn des eigentlichen Interviews über die voraussichtliche Dauer des Interviews informiert sowie darüber, dass die Daten vertraulich sind, in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben werden und die Teilnahme freiwillig war und zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden konnte. Außerdem wurde ihre Zustimmung zur Audio-Aufnahme eingeholt und zugesichert, dass diese nach der Transkription wieder gelöscht wird.

Die Audio-Aufnahmen der Interviews erfolgten mit dem Smartphone des Forschers. Die Dauer der Interviewaufnahmen lag zwischen 23 und 44 Minuten.

Die Transkription erfolgte wie im Kapitel 4.5 *Datenauswertung* näher beschrieben. Für das im Anschluss an die Interviews erstellte Gesprächsprotokoll wurde ein Formular verwendet, welches sich an Kaisers (2011, S. 103) Vorschlägen orientierte. Dieses ist im Anhang zu sehen.

Die Fragen wurden im Vorfeld nicht an die Lehrpersonen übermittelt, um möglichst spontane Reaktionen zu erhalten. So konnten Prioritäten der Methodewahl abgelesen werden, indem dokumentiert wurde, ob beispielsweise sofort Fördermaßnahmen des Sachaspekts oder zuerst der Beziehungsaspekt erwähnt wurde. Darüber hinaus ergaben sich aus Reaktionen der Überraschung oder Irritation auf spezifische Fragen Hinweise, dass bestimmte Bereiche der Kommunikation bisher noch nicht im Fokus der Förderung oder der Wahrnehmung lagen. Diese Reaktionen (für bestimmte Fragen auch *Nichtreaktionen*) wurden im Gesprächsprotokoll unmittelbar im Anschluss an die Interviews dokumentiert.

Es wurde versucht, die Interviewfragen so weit wie möglich bei jedem Interview im gleichen Wortlaut zu stellen, weshalb sie im Leitfaden (siehe Anhang)

im Vorfeld wortwörtlich festgehalten wurden. Dies stellte sich jedoch in der Realität als äußerst schwierig heraus, einerseits, weil die Interviews in unterschiedlich ausgeprägten österreichischen Dialekten geführt wurden, und andererseits viele Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen dem Erzählfluss spontan angepasst werden mussten beziehungsweise nur dann gestellt wurden, wenn sie nicht schon vorher im Rahmen der Beantwortung einer Leitfrage beantwortet wurden.

Nach Beendigung des offiziellen Interviews und Abschalten der Audio-Aufnahme wurde den Befragten für die Teilnahme gedankt und in einem abschließenden lockeren Gespräch noch einmal die Möglichkeit eines Feedbacks gegeben. Für das Ergebnis bedeutungsvolle Äußerungen wurden wieder im Gesprächsprotokoll festgehalten und dokumentiert.

Entwicklung des Leitfadens

Für die Entwicklung des Leitfadens erfolgte im Vorfeld der Interviews die Übersetzung der Forschungsfragen in Interviewfragen, die wiederum in Leitfragen, die als Erzählaufforderung dienten, und in Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen unterteilt wurden. Im fertigen Leitfaden wurde nach dem Pre-Test auf die Bezeichnungen „Erzählaufforderung“, „Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen“ verzichtet, aber mit unterschiedlichen Leuchtstiftfarben markiert, um die Orientierung während des Interviews zu erleichtern.

Der fertige Leitfaden umfasste zwei Seiten, die für die Interviews im Querformat auf einem einzigen A4-Blatt ausgedruckt wurden.

Es wurden zwei unterschiedliche Leitfäden vorbereitet, da nicht für alle Interviews absehbar war, ob der bzw. die Befragte im Interview gesiezt oder geduzt werden würde. Da jedoch alle Interviewpartner:innen spätestens zu Beginn des Interviews das Du-Wort angeboten hatten, wurde ausschließlich der Leitfaden mit dem Hinweis „duzen“ am oberen Blattrand verwendet und daher auch nur dieser in den Anhang gestellt.

Für die Übersetzung der Forschungsfragen in Interviewfragen wurde eine Tabelle angelegt, in der jeder Forschungsfrage sowohl der entsprechende Literaturbezug als auch die entsprechenden Interviewfragen zugeordnet wurden. In dieser Entwicklungsphase des Leitfadens wurden sämtliche Fragen noch in der Höflichkeitsform mit der Anrede „Sie“ formuliert.

Nachdem zu Beginn des Interviews den Interviewpartnerinnen und -partnern notwendige Informationen zu Dauer, Vertraulichkeit, Freiwilligkeit und Anonymität der Interviews übermittelt wurden, wurden im Anschluss **Daten zur Unterrichtserfahrung der Lehrperson und der muttersprachlichen Klassenzusammensetzung** erfragt, wie im Originalleitfaden im Anhang ersichtlich.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, **wie Lehrkräfte Veränderungen der Kommunikationskompetenz erleben**, wurde folgende Interviewfrage gestellt:

„Haben Sie den Eindruck, dass sich die verbale Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Laufe Ihres Berufslebens verändert hat?“ Als Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfrage nach einer **Verneinung** wurden folgende Fragen vorbereitet: „Wäre es aus Ihrer Sicht notwendig, dass sich etwas ändert?“ und als Aufrechterhaltungsfragen nach einer **Bejahung** wurden die Fragen „Wie hat sie sich geändert?“ und „Können Sie mir Beispiele nennen?“ vorbereitet.

Für die Interviewpartner:innen, die die Kommunikationskompetenz als zunehmend defizitär beschrieben, wurde im Anschluss die Frage gestellt, ob man das im Unterricht ausgleichen kann, um anhand ihrer Äußerungen die Forschungsfrage beantworten zu können, **wie Lehrpersonen die Verantwortung, Defizite ausgleichen zu müssen, erleben**. Für den Fall, dass diese Frage nicht auch als Erzählaufforderung wirken würde, um über **Möglichkeiten der Förderung der Kommunikationskompetenz** zu berichten, wurde als Steuerungsfrage vorbereitet, *wie* man dies ausgleichen könne und ob Beispiele genannt werden können.

Den Befragten, die *keine* Veränderungen der Kommunikationskompetenzen beobachtet hatten, wurde als Erzählaufforderung zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage die Frage gestellt, wie weit für sie bedeutungsvoll ist, dass im Lehrplan die Erweiterung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit vorgesehen ist.

Wenn im Rahmen der Interviews Beispiele zu Fördermöglichkeiten genannt wurden, wurde nachgefragt, ob sie sich diese Methoden/Arbeitstechniken/Ideen selbst ausgedacht oder wo sie davon gelesen und gehört hatten, um **Hinweise zur Informationsbeschaffung, zu Besuchen von Fort- und Weiterbildungsangeboten oder zur Beschäftigung mit Ratgeberliteratur** zu erhalten.

Um die Forschungsfrage, **wie die Komplexität der Kommunikationskompetenz berücksichtigt wird**, auch dann punktuell beantworten zu können, wenn nur wenige oder einseitige Fördermöglichkeiten der Kommunikation genannt werden, wurden zwei spezifische Fragen vorbereitet, für deren Auswertung nicht nur die verbalen Antworten, sondern auch die beobachteten und im Gesprächsprotokoll dokumentierten Reaktionen ausschlaggebend waren.

Die beiden Fragen lauteten: „Verwenden Sie Zungenbrecher? Wenn ja, welche?“, und: „Wie gehen Sie mit Kindern um, die im Unterricht sehr leise sprechen?“

Beide Fragen hatten die Aufgabe, unter Umständen zu irritieren oder auch zu provozieren, da sie Bereiche der Kommunikationskompetenz aufgreifen (Sprechen und Stimmtraining), die laut Amon (2012) von vielen Lehrpersonen nicht als solche wahrgenommen und daher weder gefördert noch berücksichtigt, jedoch durch sprech- und kommunikationshemmendes Verhalten häufig beeinträchtigt werden. Amon (2012, S. 82 ff.) bezeichnet Aufforderungen wie „Sprich lauter!“ als „Maulkorb“, da sie nachhaltig kränken und die Freude am Sprechen und damit die Entwicklung der Kommunikationskompetenz einschränken.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, **wie Lehrpersonen Veränderungen in der Konfliktkompetenz der Schüler:innen erleben und diese Kompetenz zu fördern versuchen**, wurden die Lehrpersonen im Interview gefragt, ob und wie sich im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit das Verhalten ihrer Schüler:innen in *Konfliktsituationen* geändert hat, und ob sie Beispiele nennen können, wie sie Kindern helfen, mit Konflikten umzugehen.

Wie Lehrpersonen den **Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten** erleben und berücksichtigen, wurde, sofern nicht aus den Antworten auf die beiden vorangegangenen Fragen bereits ersichtlich, zunächst mit der Steuerungsfrage erforscht, ob sie Erfahrungen mit speziellen Methoden der Konfliktbearbeitung wie Rollenspielen, Mediation, Klassenrat, Friedenstreppe oder Gewaltfreier Kommunikation haben und welche. Bei Bedarf wurde nach wahrgenommenen Vor- und Nachteilen gefragt.

Darüber hinaus wurden sie gefragt, ob sie den *eigenen* Umgang mit Konflikten in der Klasse in den letzten Jahren geändert hätten, und um nähere Beschreibung gebeten. Das Ziel dieser und der folgenden Interviewfragen war nicht ein Erforschen der tatsächlichen Handlungsweisen, dafür ist die Methodik der qualitativen Interviews ungeeignet, sondern der Gewinn eines punktuellen Einblicks in die *Einstellungen* der Befragten.

Die Einstellung der Interviewpartner:innen zu einer modernen Konfliktkultur als letzte Stufe im Paradigmenwechsel wurde anhand ihrer Antworten und Reaktionen auf folgende fünf Fragen erforscht:

- „Welche Regeln gibt es in Ihrer Klasse zur Konfliktvermeidung?“
- „Welche Regeln gibt es in Ihrer Klasse zur Gewaltvermeidung?“
- „Akzeptieren Sie körperliche Rangeleien?“
- „Wann ist für Sie die Grenze, einzugreifen?“
- „Ist Ihnen wichtig zu erfahren, wer angefangen hat?“

In einer modernen Konfliktkultur sollten Konflikte nicht vermieden, sondern als „wichtige, unverzichtbare Lerngelegenheit“ (Friedrichs, 2014, S. 63) gesehen

werden, deren positives Entwicklungspotential erst dann endet, wenn sich ein Kind wiederholt einem durchsetzungsfähigeren Konfliktpartner unterlegen fühlt (Dörfler & Klein, 2003, S., 43). Körperliche Rangeleien sollten akzeptiert werden, da durch sie auch Nähe entstehen kann, und nur eingegriffen werden, wenn einem Kind der Handlungsspielraum entzogen wird, erkennbar an Körperhaltung, Mimik und Gestik (Dörfler & Klein, S. 59).

Die Frage „Wer hat angefangen?“ zählt zu kommunikationshemmendem Lehrerverhalten. (Dörfler & Klein, 2003, S. 70 ff.)

Der Übergang zur Frage, ob und wie man Wertschätzung, Empathie und soziale Verantwortung im Unterricht fördern kann, erfolgte mit dem Hinweis, dass diese Kompetenzen in Zeiten der Coronakrise eine große Rolle spielen könnten, um die Gesellschaftsspaltung zu überwinden.

Falls in den vorangegangenen Fragen nicht schon beantwortet, wurde gegen Ende noch einmal gefragt, welche Fort- und Weiterbildungen zum Thema bisher besucht wurden, welche Bücher zum Thema als empfehlenswert empfunden wurden und ob sie sich ein größeres Angebot wünschen würden.

Das Interview wurde mit der Frage beendet, ob die Befragten abschließend sonstige Beobachtungen zur Situation der Klasse mitteilen möchten.

4.5 Datenauswertung

Die in den Interviews gewonnenen Daten wurden, wie bereits erwähnt, in Gedächtnisprotokollen und Audio-Aufnahmen mittels Smartphone festgehalten.

Transkription

Die Transkription der Audio-Aufnahmen erfolgte so gut es ging wortwörtlich, wobei die von Gläser und Laudel (2010, S. 195) entwickelten Transkriptionsregeln verwendet wurden:

1. Die Interviews wurden im Dialekt geführt, im Rahmen der Transkription wurden die Äußerungen in die Standardsprache übersetzt. Sobald es jedoch Hinweise auf Bedeutungsunterschiede gab, wurden die original ausgesprochenen Dialektwörter verschriftlicht.
2. Nichtverbale Äußerungen wie Lachen, Husten, Stottern etc. wurden nur dann transkribiert, wenn sie für die Aussage bedeutsam waren.
3. Die Art und Weise, wie Antworten mit „Ja“ oder „Nein“ erfolgten, wurde in Klammer mit Wörtern wie *zögernd*, *lachend* oder *gedehnt* dokumentiert.
4. Unterbrechungen im Gespräch, unverständliche oder für die Forschung gänzlich unwichtige und daher nicht transkribierte Passagen wurden vermerkt.

Die Transkriptionen wurden in Tabellen mit Zeilenangaben eingefügt, in die auch für die Studie bedeutsame Hinweise und Bemerkungen aus den Gesprächsprotokollen eingefügt wurden.

Die Transkription gestaltete sich aufgrund der Übersetzung von Dialekt in Standardsprache und der vereinzelt schlechten Qualität der Audio-Aufnahmen äußerst zeitintensiv und benötigte pro Interview bis zu 14 Stunden.

Anonymisierung

Die Aufzeichnungen wurden anonymisiert, indem den Befragten im Zuge der Transkription fiktive Vornamen gegeben wurden.

Ortsangaben und sämtliche persönliche Daten aus dem Gesprächsprotokoll wurden aus Datenschutzgründen in die Transkriptionstabelle nicht mehr übernommen, die Gesprächsprotokolle nach Fertigstellung der Masterarbeit vernichtet und die Tonaufnahmen gelöscht.

Datenanalyse

Aussagen und Reaktionen, die für die Ergebnisse als relevant eingestuft wurden, wurden in den Tabellen markiert und codiert, indem sie in einer dafür vorgesehenen Tabellenspalte den jeweiligen Forschungsfragen, für deren Beantwortung sie herangezogen werden konnten, zugeordnet wurden. Für Aussagen, die keiner Forschungsfrage zugeordnet werden konnten, jedoch von Interesse waren, wurden neue Kategorien gebildet.

Im nächsten Auswertungsschritt wurden die gleichcodierten Aussagen der unterschiedlichen Interviewpartner:innen verglichen und einzelne bedeutungsgleiche gestrichen oder paraphrasiert zusammengefasst.

Drei Interviewpartner:innen nannten konkrete Autoren bzw. Autorinnen, an deren Ratgeberliteratur bzw. Theorien sie sich aktuell orientieren würden, weshalb Werke dieser Autoren und Autorinnen gezielt analysiert wurden, um sie bezüglich der Einordnung in den Paradigmenwechsels im Umgang mit Konflikten interpretieren zu können.

- Klein und Gasteiger-Klicpera (2016) bieten in *Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention* 13 ausgearbeitete Trainings- bzw. Unterrichtseinheiten in vier Blöcken an, mit wesentlichen Elementen der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg und der Mediation.
- Omer und Haller (2020) stellen in ihrem Konzept der *Neuen Autorität* den Beziehungsaspekt in den Vordergrund und versuchen v. a. die Eigenverantwortung und Empathie zu fördern. In den Empfehlungen zum sogenannten „Sit-in“, in dem mindestens drei Erwachsene mit dem Kind zusammensitzen und zehn Minuten schweigend auf einen Vorschlag des Kindes warten, „wie eine Wiederholung des problematischen Verhaltens zu verhindern sei“ (Omer & Haller, S. 213, S. 213), fehlt der Hinweis, dass v. a. jüngere Kinder auch auf Kosten ihrer Integrität zur Kooperation bereit sind (Juul & Jensen, 2019).

- Die Existenz dieses Umstandes ignoriert Winterhoff (2009) in *Warum unsere Kinder Tyrannen werden* völlig, im Gegenteil, er sieht in der Kooperationsbereitschaft der Kinder, um die Beziehung zu den geliebten Bezugspersonen nicht zu gefährden, die Lösung von Verhaltensproblemen und erklärt aus Sicht eines Kinderpsychologen, wie dieses Bedürfnis genützt werden müsse, um ein erwünschtes Verhalten der Kinder zu erreichen und fordert einen liebevollen, aber *abgegrenzten* Umgang mit Kindern, die sich nur in untergeordneter Rolle gut entwickeln würden.

Die den Befragten zugeordneten Unterrichtserfahrungen in Land- und Brennpunktschulen (in Tabelle 1 im Kapitel 5 *Ergebnisse* ersichtlich) erfolgte aufgrund des jeweils aktuellen Schulstandortes, aufgrund von Aussagen der Befragten in den Interviews sowie aufgrund der Angaben zur Muttersprache der zuletzt unterrichteten Schüler:innen. Eine klare Abgrenzung war jedoch nicht möglich, wie im Kapitel 4.3 *Stichprobe* bereits erläutert. Die Zuordnung verdeutlicht ausschließlich den unterschiedlichen Erfahrungshorizont der Befragten.

5. Ergebnisse

Die für die Anonymisierung der Daten und eine bessere Lesbarkeit vergebenen fiktiven Namen für die Interviewpartner:innen wurden so gewählt, dass die Anfangsbuchstaben A bis G in alphabetischer Reihenfolge der zunehmenden Unterrichtserfahrung der Befragten entsprechen, beginnend mit A wie Astrid, die seit 13 Jahren an Volksschulen unterrichtete und endend mit G wie Gabriele, die bereits auf 40 Jahre Unterrichtserfahrung zurückblickte, wie Tabelle 1 zeigt. Die durchschnittliche Unterrichtsdauer lag bei 29 Jahren.

Tabelle 1

Unterrichtserfahrung der Interviewpartner:innen und muttersprachliche Klassensituation der zuletzt unterrichteten Volksschulklasse

	Unterrichtserfahrung			Schüler:innen mit Muttersprache	
	insgesamt (in Jahren) ^a	Brennpunktschulen	Land-schulen	Deutsch (in %)	nicht Deutsch (in %)
Astrid	13	✓	✓	86	14
Birgit	27	-	✓ ^b	94	6
Christa	28	-	✓ ^b	81	19
Doris	30	✓	✓	0–40 ^c	60–100 ^c
Eva	31	-	✓	100	0
Frank	31	✓	-	ca. 50	ca. 50
Gabriele	40	✓	-	ca. 60	ca. 40

Anmerkungen. Die Namensgebung ist fiktiv und entspricht nicht den wahren Vornamen der Interviewpartner:innen.

^a Ohne Berücksichtigung/Abzug von Sabbaticals und Elternkarenz, da nicht relevant für die Wahrnehmung von Veränderungen der Klassensituation im Laufe der Zeit

^b Schulen im ländlichen Raum mit städtischem Einfluss

^c Doris unterrichtete in mehreren Klassen, davon zwei ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache.

Astrid und Eva unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung an Landschulen, Birgit und Christa an Schulen im ländlichen Raum, die jedoch ihren Angaben zufolge von der regen Zuwanderung meist gebildeter Eltern aus nahen Städten geprägt waren. Doris unterrichtete an einer Brennpunktschule, sie berichtete von Klassen, in denen ausschließlich Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zu unterrichten waren. Frank und Gabriele unterrichteten ebenfalls an Brennpunktschulen, die jedoch nicht nur durch einen großen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache gekennzeichnet waren, sondern auch durch große Diversität in Integrations- bzw. Inklusionsklassen. Beispielsweise nannte Gabriele Kinder, deren Eltern die Sonderschule besucht hatten, Kinder, deren Eltern mit Drogenproblemen oder anderen massiven Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, sie erzählte von Kindern mit psychischen Erkrankungen und Therapiebedarf, von Kindern mit Autismus in Integrationsklassen und von sehr unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen, die dadurch entstanden.

5.1 Wahrgenommene Veränderungen

Anhand der Ergebnisse, ob und wie die befragten Lehrkräfte Veränderungen der Kommunikations- und Konfliktkompetenz der Schüler:innen im Laufe ihrer langjährigen Unterrichtstätigkeit erlebt haben, sollen im Folgenden die Befragten kurz vorgestellt werden.

Gabriele

Gabriele, 20 Jahre Lehrkraft an einer Brennpunktschule, davor viele Jahre an einer Sonderschule tätig, betonte, dass die immer wieder sehr unterschiedliche Zusammensetzung ihrer Integrationsklassen, geprägt von Kindern, die sehr individuelle und manchmal „daheim ganz arge Probleme“ (Gabriele, Z. 56–57) hätten, keine zu verallgemeinernde Aussage zulasse. Aufgrund von Einzelfällen, die aggressives Verhalten oder wenig Impulskontrolle zeigen würden, könne man nicht auf die Allgemeinheit schließen.

Tendenziell sah sie

- eine Abnahme des Wortschatzes und eine Zunahme grammatisch nicht korrekter Sätze, auch bei Kindern mit deutscher Muttersprache,
- eine verringerte Sprachkompetenz, die sich u. a. in einer verringerten Lesekompetenz widerspiegelte,
- eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne und geringere Konzentrationsfähigkeit,
- jedoch keine allgemeine Zunahme von aggressivem Verhalten.

Gleichzeitig berichtete sie von ein paar Kindern ihrer letzten Klasse, u. a. einem türkischen Mädchen, die bereits aus dem Elternhaus eine auffällig hohe soziale Kompetenz mitbrachten und dies verbal in Konfliktsituationen einbringen konnten mit Sätzen wie „Jetzt überleg dir mal, wie sich der fühlt“ (Gabriele, Z. 243) oder „Stell dir mal vor, mit *dir* macht jemand sowas“ (Gabriele, Z. 243–244).

Doris und Astrid

Doris und Astrid erlebten die größte Veränderung durch ihren Schulwechsel, Doris von einer Landschule mit „98 Prozent Kinder[n] österreichischer Herkunft“ (Doris, Z. 20) in eine Stadtschule mit überwiegend Kindern nichtdeutscher Muttersprache, Astrid von einer Stadtschule mit „96 Prozent Ausländeranteil“ (Astrid, Z. 12) in eine Landschule, in der es schon allein aufgrund der Klassenzusammensetzung zu keinen Konflikten aufgrund unterschiedlicher Nationen mehr kommen würde. Beide nahmen innerhalb des Zeitraums in der *derzeitigen* Schule keine wesentlichen Änderungen wahr und sahen beobachtete Einflüsse aus Fernsehserien und Medien auf den Wortschatz als nichts wirklich Neues an.

Doris war es wichtig zu betonen, dass die Konfliktkompetenz der Schüler:innen aus ihrer Sicht nicht von der Muttersprache, sondern im Wesentlichen von der Vorarbeit und Prägung im Elternhaus abhängig sei, und berichtete von Kindern, die sehr gut mit Konflikten umgehen konnten und diese mit sprachlichen Mitteln in ihrer nichtdeutschen Muttersprache austrugen. „Es hängt jetzt nicht

so viel von [der] Erstsprache ab, sondern doch ganz, ganz viel von dem Elternhaus“ (Doris, Z. 47–48). Diese Unterschiede je nach Elternhaus habe es „immer schon gegeben und [...] wird es auch immer geben“ (Doris, Z. 131–132) und letztendlich würden „sich die Konflikte immer um dasselbe [drehen]“ (Doris, Z. 164).

Astrid sprach von der Tendenz in ihrer Landschule, dass „Konflikte gleich einmal eher körperlich ausgetragen werden“ (Astrid, Z. 83–84).

Frank

Frank, seit zwei Jahren Schulleiter, davor Jahrzehnte lang als Lehrer an einer Brennpunktschule tätig, beobachtete bei seinen Schülerinnen und Schülern ebenfalls einen stärkeren „Hang zu körperlicher Aktion“ (Frank, Z. 63) bei der Austragung von Konflikten und eine niedrigere Hemmschwelle, zu Mitteln der Gewalt, auch verbaler Gewalt, zu greifen. Als einziger der Befragten verwendete Frank im Interview den Begriff „verbale Gewalt“.

Hinsichtlich der verbalen Ausdrucksfähigkeit erlebte Frank keine wesentliche Veränderung.

Birgit

Birgit berichtete von einer positiven Entwicklung und einer Zunahme der verbalen Ausdrucksfähigkeit ihrer Schüler:innen, die sie auf entsprechende elterliche Förderung zurückführte und in diesem Zusammenhang auf den Standort der Schule in einer „gehobeneren Gegend“ (Birgit, Z. 19) hinwies. „Viele Kinder [können] ihre Wünsche oder ihre Anliegen einfach sehr genau beschreiben [...] und erklären“ (Birgit, Z. 16–17), was nicht bedeuten würde, dass dies auf alle Kinder übertragbar sei, denn auch ihre Klassen würden stets eine große „Spannbreite“ aufweisen.

Hinsichtlich der Austragung von Konflikten nahm Birgit, wie Doris und Gabriele, keine Veränderungen wahr: „Streiten und Konflikte austragen, das tun

sie immer, das hat sich jetzt nicht irgendwie großmächtig verändert“ (Birgit, Z. 49), auch nicht hinsichtlich der „verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen“ (Birgit, Z. 50–51). Eine Veränderung sieht Birgit jedoch im Verhalten der Eltern, die „schneller intervenieren oder sich da mehr einmischen“ (Birgit, Z. 53).

Christa

Christa beobachtete in ihrer Landschule mit ebenfalls städtischem Einfluss hingegen eine tendenzielle Verschlechterung der Ausdrucksfähigkeit in Richtung

- einsilbiger Ausdrucksweisen, an Antworten mit „Ja“, „Nein“ und „Vielleicht“ ersichtlich,
- der Verwendung von kürzeren Sätzen und
- einem geringeren Wortschatz,

wodurch „längere und tiefsinnigere“ (Christa, Z. 41–42) Gespräche schwerer zu führen wären.

Gleichzeitig erlebe sie die Kinder weniger schüchtern und selbstbewusster, „mehr Konflikte als früher“ (Christa, Z. 81) und zunehmende Schwierigkeiten, auch andere Meinungen gelten zu lassen, weil „einige Kinder sehr egozentrisch sind und jetzt [nur] ihre Meinung zählt“ (Christa, Z. 86–87).

Eva

Eva, Lehrkraft und Leiterin einer kleinen Landschule, berichtete ebenfalls von einer deutlichen Zunahme der kleinen Konflikte und dem Unvermögen, sie ohne Hilfe der Lehrkraft auszutragen, wofür sie zwei Ursachen nannte: Einerseits

- die Zunahme an Einzelkindern und Kindern, die gewohnt seien, im Mittelpunkt zu stehen, und andererseits,

- dass immer mehr Kinder von der Schule abgeholt werden würden, auch aufgrund der steigenden Anzahl an Freizeitterminen, wodurch zunehmend Gelegenheiten fehlen würden, um Konflikte außerhalb des Schulgebäudes, beispielsweise am gemeinsamen Schulweg, auszutragen.

Eva beobachtete Unterschiede zwischen Kindern, die abgeholt werden, und „Buskindern“, die zumindest beim Warten auf den Bus und am Heimweg von der Haltestelle soziale Kontakte mit Gleichaltrigen pflegen können und daher geübter seien, Konflikte selbst auszutragen.

Bei vielen Kindern führe laut Eva der geringste Anlass zum Konflikt, der „gepetzt“ und in der Folge zu einem Problem gemacht werde. Als Beispiele für neue Konfliktauslöser, mit denen Kinder zu ihr kommen würden, nannte sie: „Der hat jetzt der das gesagt und mir nicht“ (Eva, Z. 83–84) und „Der hat falsch geschaut“ (Eva, Z. 110).

Als einzige der Interviewpartner:innen antwortete Eva auf die Frage, ob sie eine Änderung der Ausdrucksfähigkeit im Laufe der Zeit wahrgenommen habe, mit einem klaren „Ja, schon sehr“ (Z. 14).

Aus Evas Sicht

- waren die Kinder früher ausgeglichener, würden jetzt „ständig ein wenig unter Strom“ (Z. 32) stehen,
- vermehrt Schwierigkeiten beim Zuhören haben und
- Schwierigkeiten, Gefühle auszudrücken, trotz großem Wortschatz inkl. „Jargon“ und „Klosprache“.

Sie betonte, dass dies nicht zu verallgemeinern und sehr von den Umgangsformen im Elternhaus abhängig sei, berichtete jedoch von Kindern, die nicht mehr in der Lage seien, zu verbalisieren, wenn es ihnen nicht gut geht oder sie sich ärgern. Als weiteres Beispiel für die abnehmende Fähigkeit, Gefühle zu verbalisieren, nannte Eva den Satz „Der schaut so *deppert*“ (Z. 26), den Kinder häufig

statt „Der schaut [...] traurig“ (ebd.) oder „Der schaut wirklich zornig“ (Z. 26–27) verwenden würden. Genauere Beschreibungen würden auch mit dem Satz „Das ist alles ein *Scheiß*“ (Eva, Z. 48) ersetzt, aktuell in der Abwandlung „das scheiß Corona“ (ebd.).

5.2 Kompensation von Defiziten

Antworten auf die Fragen, ob und wie wahrgenommene Defizite hinsichtlich der verbalen Ausdrucksfähigkeit im Unterricht ausgeglichen werden können, zeigten ansatzweise, wie die befragten Lehrpersonen die Verantwortung erlebten, Kommunikationskompetenzdefizite im Unterricht kompensieren zu müssen.

Birgit und Christa, die Lehrkräfte der Landschulen mit städtischem Einfluss, sahen keinen Kompensationsbedarf. Christa fragte nach, was mit der Frage gemeint sei und berichtete anschließend von ausgleichenden Bemühungen in Erzählkreisen, besonders für Schüler:innen mit wenig Deutschkenntnissen, da „die natürlich nicht so viel verstehen“ (Christa, Z. 49–50).

Birgit sah positiv, dass die Förderung der Ausdrucksfähigkeit im Lehrplan verankert ist, weil sie grundsätzlich die Förderung der Kommunikationskompetenz als wichtig erachte und dadurch dafür verwendete Zeit im Unterricht rechtfertigen könne.

Eva, die Defizite im Ausdruck von Gefühlen besonders stark wahrnahm, antwortete auf die Frage im Konjunktiv: „Ja, das wäre notwendig, aber man hat halt oft nicht die Zeit dazu“ (Eva, Z. 28–29), da meist andere Themen „durchzudrücken“ seien. „Man müsste da einen Schwerpunkt setzen, eben im sozialen Lernen“ (Eva, Z. 51–52). Sie sah Möglichkeiten dafür im Sachunterricht oder im Rahmen der Schulentwicklung.

Die Lehrkräfte der Brennpunktschulen gingen bei der Frage rasch zum Bericht vielfältiger konkreter Maßnahmen aus ihrem Unterrichtsalltag über: „Durch zwei Maßnahmen eigentlich“ (Gabriele, Z. 16). Frank leitete seinen Bericht mit

den Worten ein: „Na ganz sicher. Also in der Volksschule“ (Frank, Z. 20). Doris philosophierte vorher noch darüber, dass man zwar sehr viel Ausgleichendes machen könne, aber ein echter Ausgleich aus ihrer Sicht leider nicht wirklich möglich sei. Sie betonte, dass Kindern die Feststellung „Das ist nur Elternhaus“ (Doris, Z. 134–135) nicht helfe: „Man [muss] halt dann die Kinder abholen, ja, dann muss man... und das habe ich vor 20 Jahren gemacht und das mache ich jetzt“ (Doris, Z. 135–136).

5.3 Wahrnehmung von Fördermöglichkeiten der Kommunikations- und Konfliktkompetenz

Die Interviewpartner:innen erzählten im Rahmen der Interviews von folgenden Vorgangsweisen, die sie bewusst zur Förderung der verbalen Ausdrucksfähigkeit und der Kommunikations- und Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen einsetzen würden.

Fördermaßnahmen der Kommunikationskompetenz in den Landschulen

Neben Evas Hinweis im Konjunktiv, dass dafür im Sachunterricht ein Schwerpunkt gesetzt werden müsste, für den schwer Zeit zu finden sei, nannte sie konkrete Ideen, wo aus ihrer Sicht ganz bewusst im Unterrichtsalltag anzufangen wäre, nämlich bei den einfachsten Kommunikationsmitteln, wie dem Bitten, Danken, Grüßen und Verabschieden, beim Bewusstmachen von Gefühlen der Freude oder dem bewussten Wahrnehmen von Wertschätzung auch unter den Kindern.

Astrid erzählte, dass sie immer schon gerne Deutsch unterrichtet habe, wo es ihr ein Anliegen sei, dass die Kinder lernen, sich „ordentlich auszudrücken“ und „auch am Land einmal Hochdeutsch sprechen können“ (Astrid, Z. 54–55). Sie *bestehe* darauf, dass nicht zu viele Ausdrücke aus den Medien verwendet werden, stattdessen suche sie oft gemeinsam mit den Kindern alternative österreichische Wörter. Astrids berichtete Maßnahmen, die Kinder zu animieren,

die Sätze auch zu Ende zu sprechen, reichen von „humorvollen“ Bemerkungen zu ihren unfertigen Sätzen bis zu strengen Ermahnungen: „So, jetzt probiere ordentlich!“ (Astrid, Z. 49–50).

Bei Christa und Birgit führten die als Erzählaufforderung vorgesehenen Fragen nicht zum Bericht von konkreten Maßnahmen.

Birgit fand grundsätzlich sehr wichtig, dass im Lehrplan die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit vorgesehen ist, weil dies Kompetenzen seien, die die Kinder im Leben wirklich brauchen würden: „Genau ausdrücken können, was sie meinen, was sie möchten, was sie vorhaben“ (Birgit, Z. 25–26).

Wie bereits im Kapitel 5.2 *Kompensation von Defiziten* erwähnt, sieht Christa in Gesprächskreisen eine Möglichkeit, die Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu fördern. Da sie zur Zeit der Befragung in einer sehr unruhigen 1. Klasse unterrichtete, war sie sehr gefordert „die Situation in der Klasse stabil zu halten“ (Christa, Z. 29). Sie berichtete jedoch, dass im Rahmen des Sachunterrichts in der 3. und 4. Klasse mehr Möglichkeiten bestehen würden, Gespräche zu führen.

Förderung der Konfliktbearbeitung in den Landschulen

Alle vier Lehrkräfte der Landschulen berichteten, bei Konflikten vor allem das Gespräch mit den Kindern zu suchen, die Konfliktparteien zu ermutigen, ihre Standpunkte zu schildern, den Perspektivenwechsel zu fördern und gemeinsam eine Lösung zu suchen.

Astrid und Eva berichteten von ihrer Bereitschaft, für die Kinder da zu sein, wenn es „ans Eingemachte“ (Eva, Z. 240) ginge, jedoch von der Mühsal der Bemühungen im Unterrichtsalltag, die Kinder zu animieren, kleine Konflikte allein auszutragen, manchmal mit emotionalen Worten wie:

*„Wo ich dann schon oft sage: ‚So und jetzt reicht es‘“ (Eva, Z. 126),
„Interessiert mich nicht, so wie ihr euch benommen habt – ist eine
Klassenregel – geht nicht. Ende. Mag ich auch nicht diskutieren.“
(Eva, Z. 238–239)*

Birgit betonte im Interview hingegen mehrmals, wie wichtig ihr es sei, die Kinder vor allem in der 1. und 2. Klasse mit Konflikten nicht allein zu lassen und die Anweisung zu geben:

*„Bevor du das Gefühl hast, du möchtest sozusagen aggressiv werden
oder du hast das Gefühl, das ärgert dich jetzt so, dass du losschlagen
möchtest, kommst du zu mir und sagst es mir“ (Birgit, Z. 101–103).*

Astrid ermutige Kinder, als Entschuldigung Briefe und Zeichnungen anzufertigen und Birgit arbeite auch mit Klassenbriefkasten und Rollenspielen im Rahmen von Sozialerziehungsthemen.

Bis auf Birgit gaben alle drei Lehrkräfte der Landschulen an, schon einmal mit der Methode des Klassenrates gearbeitet zu haben, in Christas Schule habe es auch einmal ein Projekt zur Gewaltfreien Kommunikation mit einer Autorin gegeben.

Eva berichtete von ihrer Arbeit mit Muggelsteinen im Unterricht, die aus ihrer Sicht zur Konfliktvermeidung beitragen würde: Jedes Kind würde morgens drei Muggelsteine auf den Tisch bekommen. Wenn „einer immer den Nachbarn sekkiert oder immer quatscht, [...] ich schimpfen muss oder der andere sich gestört fühlt, [...] dann gehe ich einfach hin und nehme dem seinen Muggelstein weg“ (Eva, Z. 168–171). Sind am Ende des Tages alle Muggelsteine weg, erhalte das Kind einen Elternbrief für daheim, sind alle drei Muggelsteine noch da, bekomme das Kind einen Hakerleintrag und für 10 gesammelte Hakerl einen Hausübungsgutschein.

Fördermaßnahmen der Kommunikation- und Konfliktkompetenz in den Brennpunktschulen

Doris erzählte von regelmäßigen Gesprächskreisen, wie Wochenkreis und Klassenrat, die sie auch nütze, um gezieltes Kommunikationstraining einzubauen, beginnend mit „Wie grüßt man richtig? Wie borgt man sich was aus? [...] Wie fragt man nach, wenn man etwas nicht versteht?“ (Doris, Z. 57–60). Darüber hinaus setze sie zur Kommunikationsförderung gezielt Konflikttraining mit Elementen der Gewaltfreien Kommunikation und des Friedensstifter-Trainings nach Gasteiger-Klicpera ein, da die vorgefertigten Sätze vor allem Kindern mit sprachlichen Problemen helfen würden, den Wortschatz aufzubauen, beispielsweise um Gefühle ausdrücken zu können. Diese Trainings unterstütze sie mit Bilderbüchern, Rollenspielen, Gefühlsbarometer etc.

Doris berichtete, dass sie die in der Landschule noch eingesetzte Friedenstreppe in der Brennpunktschule nicht einsetzen könne, weil die Unterschiede in den sprachlichen Mitteln ihrer Schüler:innen zu groß seien, als dass man sie Konflikte alleine austragen lassen könne, da hätten manche keine Chance und würden von den anderen Kindern „überholt“ (Doris, Z. 142) werden, nichtsdestotrotz trainiere sie die Kinder, als Mediatoren in Konflikten agieren zu können.

Auch Doris erzählte von der Problematik der fehlenden Zeit im Unterricht, sich mit akuten Konflikten zu beschäftigen, und von der Sinnlosigkeit, es *nicht* zu versuchen, da ein Ignorieren den anschließenden Unterricht negativ beeinflusse.

Doris und Gabriele berichteten vom Vorteil, Konflikte nach einem zeitlichen Abstand zu bearbeiten. Gabriele begründete dies für Übungen des Perspektivenwechsels mit Hilfe von Rollenspielen damit, dass Kinder in einem Konflikt aufgrund starker Emotionen weniger in der Lage seien, sich in die Emotionen eines anderen hineinzusetzen. Zeiten mit gelöster und guter Klassenstimmung würden sich besser für Rollenspiele eignen.

Frank empfahl, akute Konflikte als Lerngelegenheit zu sehen, weil eine *zeitnahe* Bearbeitung durch Nachspielen, Rollenspiele, Besprechung im Morgenkreis oder auch Bearbeitung auf der Friedenstreppe den größten Lerneffekt haben würde, wobei er auch nach den Prinzipien von Heim Omer mit Sit-ins, Wiedergutmachung etc. arbeiten würde.

Frank nütze ebenfalls den Morgenkreis für das bewusste Fördern der Kommunikations- und Konfliktkompetenz, wobei er und Gabriele im Interview wiederholt betonten, dass das „Feingefühl“ der Lehrkraft ausschlaggebend sei, um zu erkennen, was von einzelnen Kindern verlangt werden könne: „Bei dem kann ich das verlangen, aber den würde ich so unter Druck setzen, dass er womöglich nicht mehr spricht, und das wäre das allerschlechteste“ (Frank, Z. 30–33).

Frank empfahl, die Kinder sehr gut kennenzulernen, auch „ihre Geschichten“ (Z. 92), „zumindest würde ich dir das sehr anraten, dass du deine Kinder gut kennst“ (Frank, Z. 149), denn über sämtlichen Maßnahmen „schwebt immer dieses Gespür“ (Frank, Z. 88), „wo passt das und wo passt das nicht so“ (Frank, Z. 91). Gleichzeitig warnt er vor der Versuchung, Kinder einzuteilen: „Die lügt eh immer und der nicht“ (Frank, Z. 151).

Zum Thema Lügen empfahl auch Gabriele viel Fingerspitzengefühl, beispielsweise im Umgang mit Kindern mit Autismus, die nicht lügen können: „Nicht, dass dann *der* der ist, der die anderen verpetzt, sondern dass dann der der ist, der *hilft*, das Problem zu lösen“ (Gabriele, Z. 75–76).

Alle drei Lehrkräfte der Brennpunktschulen gingen ausführlich auf die Bedeutung der Unterrichtssprache ein, die von den Kindern übernommen werden würde. Doris habe dafür in der Anfangszeit in ihrer Tischlade „Spickzetteln“ gehabt mit „Sätze[n], die zum Spiegeln anregen“ (Doris, Z. 240–241), wo sie nachschauen habe können und die ihr geholfen hätten, alte Muster abzulegen. Sie freue sich, wenn sie sehe und höre, wie die Kinder diese Sätze benützen, beispielsweise den Standardsatz „Das habe ich jetzt aber nicht verstanden,

kannst du mir es noch einmal sagen?“ (Doris, Z. 233–234). Das Vorbild der Lehrkraft sei das „Um und Auf“ (Doris, Z. 228). Gabriele verwendete den Begriff „das Um und Auf überhaupt“ für die „wertschätzende Kommunikation [...] mit den Kindern“ (Gabriele, Z. 297–298).

Gabriele schilderte ausführlich die Bedeutung eines sprachsensiblen Unterrichts und des Einsatzes mutmachender Maßnahmen, die sie von der ersten Unterrichtsstunde an bewusst einsetze, indem sie beispielsweise Kinder für das Nachfragen „*sehr* lobe“ (Gabriele, Z. 16) und Wert auf eine „Fehlerkultur“ (Gabriele, Z. 34) lege, indem sie immer wieder anhand von Beispielen zum Thema mache, dass Fehlermachen normal sei, keiner Angst vorm Auslachen haben müsse, da Auslachen wie Schlagen sei und daher in der Schule wie alle anderen Gewalthandlungen keinen Platz habe.

Gleichzeitig trainiere Gabriele ab der 1. Klasse bewusst das Nein-Sagen, da viele Kinder sich viel zu lange etwas gefallen ließen, um dann zu explodieren, sowie die Fähigkeit, zu merken, „dass jemand anderer das gar nicht mehr mag, was ich jetzt tue“ (Gabriele, Z. 115–116). Mithilfe gesammelter Beispiele auf einem Plakat erarbeite Gabriele gleich zu Beginn auch den Unterschied: „Was ist Petzen? Und was ist, dass man es unbedingt sagen *muss*, weil es sonst jemandem ganz schlecht geht?“ (Gabriele, Z. 161–162)

5.4 Wahrnehmung der Komplexität der Thematik

Bereits im vorangegangenen Kapitel 5.3 *Wahrnehmung von Fördermöglichkeiten der Kommunikations- und Konfliktkompetenz* finden sich zahlreiche Hinweise, wie die Interviewpartner:innen die Komplexität der Thematik wahrnehmen und in ihren Förderbemühungen berücksichtigen.

Darüber hinaus wurden weitere Aspekte erforscht, die im Folgenden vorgestellt werden.

Hauptsache, es funktioniert?

Ohne spezifische Fragestellung, wie die Wirkung von Fördermaßnahmen auf die Kinder bei der Auswahl berücksichtigt wird, wurden dazu folgende Aussagen getätigt:

„Ich bin nicht *die*, die sich da in den Background einliest, warum das so ist, sondern [...] [ich] schaue, was herauskommt“ (Eva, Z. 298–300).
„Wenn es gut funktioniert, mache ich es“ (Eva, Z. 329).

„Einfälle, die gut funktioniert haben, die nimmt man dann ins Repertoire auf, aber [...] wenn man jetzt auf jedes Kind achtet und sich überlegt, was ist das Beste für das Kind, [...] dann [agiert man] eh sehr vorsichtig“ (Gabriele, Z. 135–138).

Doris berichtete, wie sie die Kinder zur Kooperation ermutige, trotz erhitzter Gemüter auf die sofortige Bearbeitung eines Konflikts zu verzichten, weil „die Beziehung zur Lehrkraft halt doch immer sehr emotional [ist] und sie [...] dir [...] deine Mathematikstunde nicht kaputt machen [wollen]“ (Doris, Z. 274–275) und beendete diese Schilderung mit dem Satz: „Aber im Endeffekt funktioniert das bestens“ (Doris, Z. 279–280).

„Ich glaube, am authentischsten ist man dann, wenn man sich überlegt: Wie würde es mir gehen oder was würde mir helfen?“ (Astrid, Z. 119–120)

Authentizität

Gabrieles Wahrnehmung hinsichtlich der Komplexität der Kommunikation zeigte sich auch in ihren Ausführungen über die Notwendigkeit und Bedeutung einer wertschätzenden Sprache der Lehrkraft, für die sie gleichzeitig Authentizität forderte, denn „wenn man freundlich tut und man hat das nicht in sich, dann merken die Kinder das sofort“ (Gabriele, Z. 301–302).

Zungenbrecher: Mutmachende Sprechanlässe als Teil der bewussten Sprachförderung

Nur Birgit betonte, Zungenbrecher „als Leseübungen und natürlich als Sprechübungen“ (Birgit, Z. 39) einzusetzen, allerdings selten.

Christa gab an, in ihrer 1. Klasse keine Zungenbrecher zu verwenden.

Astrid, Frank, Doris und Gabriele würden Zungenbrecher „liebend gerne“ (Astrid, Z. 71) verwenden und z. T. über eine Zungenbrecher-Kartei verfügen, betonten jedoch, sie zum Lesenlernen und nicht gezielt zur Sprachförderung einzusetzen. Einigkeit herrschte unter den Vieren, dass Zungenbrecher den Kindern „natürlich wahnsinnig Spaß“ (Doris, Z. 122) machen würden.

Auch Eva setze gerne Zungenbrecher ein, „aber so ganz bewusst habe ich sie nicht eingesetzt, weil das für meine Kinder so von der Sprache her nicht unbedingt notwendig ist, wo ich mir denke, wah, der braucht das jetzt ganz dringend“ (Eva, Z. 79–81).

Sprich lauter! – Sprechhemmendes Lehrer:innenverhalten

Die Frage zum Umgang mit im Unterricht sehr leise sprechenden Kindern verstand Birgit anders als beabsichtigt, weshalb ihre Antwort nicht ausgewertet werden konnte. Eva meinte, sie hätte keine Kinder, die sehr leise sprechen.

Von den anderen Befragten war Frank der Einzige, der nicht davon berichtete, dass er Kinder auffordern würde, lauter zu sprechen. Er meinte, das sei hinzunehmen, „waren die anderen gefordert, ruhiger zu sein“ (Frank, Z. 50–51) und weiter: „Wenn es *zu* leise war – du weißt eh, da sind wir wieder... wir haben eine ganz fragile Situation vor uns, deswegen [...] sehr, sehr vorsichtig“ (Frank, Z. 52–54). Er empfahl, herauszufinden, *warum* dieses Kind im Unterricht so leise spricht, genau zu beobachten und zu akzeptieren, wenn ein Kind etwas nicht sagen möchte.

Christa und Gabriele gaben an, leise sprechende Kinder zu ermutigen, lauter zu sprechen und die anderen Kinder zum Leise-Sein zu animieren. Gabriele formulierte dafür den Beispielsatz: „Wenn wir ganz leise sind, verstehen wir es eh trotzdem“ (Gabriele, Z. 26). Gabriele erzählte, dass diese Situation vor allem zu Beginn der Schulzeit aus Unsicherheit auftreten und rasch verschwinden würde, weil die Kinder die Scheu und die Angst verlieren würden. Ausschlaggebend dafür sei für Gabriele, dass von Anfang an eine „Fehlerkultur“ gelebt werde, in der klar sei, dass *jeder* Fehler macht und dass niemand ausgelacht wird.

Doris und Astrid würden auf das Feedback der Mitschüler:innen setzen, Astrid, indem sie andere Kinder frage, ob sie das gehört hätten, und Doris' Schüler:innen würden nach einer Bilderbuchgeschichte Karten mit Löwen- und Mausbildern bekommen, mit denen sie in Erzählkreisen signalisieren könnten, dass jemand leise wie eine Maus oder laut wie ein Löwe spreche und die Stimme bitte entsprechend anpassen solle.

Wer hat angefangen? – Interpunktion Kommunikationshemmendes Lehrer:innenverhalten

Keine:r der Befragten erwähnte bei der Beantwortung der Frage, ob es ihnen wichtig wäre, zu erfahren, wer angefangen hat, den Fachausdruck „Interpunktion“. Doris beschrieb jedoch wesentliche Merkmale der Interpunktion in ihren Beobachtungen:

Doris antwortete auf die Frage mit einem Lachen und den Worten: „In dem Moment, wo du das fragst, kommen natürlich die Beschuldigungen“ (Z. 214–215). Sie mache das nicht, sondern lasse die Konfliktparteien abwechselnd erzählen, fordere sie mit „Jetzt bist du dran, jetzt bist du dran“ (Doris, Z. 221) dazu auf. „Und dann schauen wir halt, [...] weil meistens war ja vorher was, oder gestern war was, oder...“ (Doris, Z. 221–223).

Gabriele antwortete mit einem „Ja, aber“ (Z. 212). Es sei manchmal unmöglich herauszufinden, also formuliere sie dann lösungsorientiert: „Ich weiß es einfach nicht. Und wir müssen das jetzt so lösen, ohne dass *ich* weiß, wer angefangen hat.“ (Gabriele, Z. 216–217)

Eva meinte nach längerem Zögern, es sei ihr schon wichtig zu wissen, was war, weshalb sie die Kinder zum Erzählen auffordere: „Was war bei *dir*, erzähle mir *deine* Sicht, was war bei *dir*, erzähle mir *deine* Sicht“, und dann schauen wir, was wirklich war“ (Eva, Z. 228–230).

Astrid und Birgit gaben an, dass ihnen das nicht wichtig wäre, weil man das ganz oft nicht sagen könne, wichtiger wäre, dass jedes Kind seinen Standpunkt sagen könne.

Christa möchte es wissen, um nicht mit dem Falschen zu schimpfen.

Frank begründete sein Ja mit der Wichtigkeit eines „gerechten Hinschauens“ (Z. 137) am Beispiel des Bosnienkrieges, auch wenn dies oft schwer sei und auch Zeugen nicht immer hilfreich seien, denn, so meinte er lachend, „die Objektivität leidet dann oft einmal, wenn man solidarische Gefühle hegt“ (Frank, Z. 145–146).

5.5 Wahrnehmung des Paradigmenwechsels

Hinweise zu großen Unterschieden, wie die Interviewpartner:innen den Paradigmenwechsel im Umgang mit Konflikten erleben und umzusetzen versuchen, wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, beispielsweise hinsichtlich der Auswahl einer Methode vorwiegend nach den Kriterien des Funktionierens (Eva) oder unter Berücksichtigung der Auswirkung auf das Wohl des Kindes (Gabriele).

Veränderungen im eigenen Umgang mit Konflikten

Gefragt nach der Einschätzung, ob sich der eigene Umgang mit Konflikten im Laufe der Unterrichtstätigkeit geändert habe, antworteten Birgit, Christa und Doris mit Nein, wobei Doris ergänzte, dass ihr Ziel immer gleichgeblieben sei, nämlich Konflikte gewaltfrei zu lösen.

Astrid und Eva antworteten mit Ja und begründeten dies damit, dass sich der *Überblick*, welche Konflikte ihre Hilfe als Lehrkraft benötigen würden und welche nicht, sowie die *Konflikttoleranz* erhöht hätten, bei Eva vor allem durch ihre eigenen Kinder: „Manches darf auch stehen bleiben“ (Eva, Z. 154–155).

Frank und Gabriele antworteten mit einem klaren Ja. Gabriele wies in diesem Zusammenhang auf die Auswahl der Methoden hin, wobei sie an anderer Stelle dazu passend meinte: „Mir kommt aber vor, dass die ganzen nützlichen Kurse erst in meinen letzten 20 Dienstjahren waren und vorher... [lacht]“ (Gabriele, Z. 250–251).

Gehorsam durch Ermahnung und Bestrafung

Evas geschilderter Einsatz von Muggelsteinen, die sie den Kindern bei Fehlverhalten wieder wegnehmen würde, kann als Maßnahme zum Gehorsam durch Bestrafung eingestuft werden.

Die Bedeutung des Gehorsams zeigte sich in einer weiteren Aussage Evas. Sie erwähnte, dass ihre Situation in Landschulen im Vergleich zu Brennpunktschulen einfach wäre, denn sie könne jederzeit „die Mama einmal an[rufen]: ‚Du, der hat nicht gespurt in der Schule, tun wir was‘“ (Eva, Z. 337–338).

Reversibilität der Sprache – Gleichwürdigkeit

Beispiele für an Kinder gerichtete Sätze, die die Kriterien der Reversibilität der Sprache nicht erfüllen und daher die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern und Schülerinnen verstärken, fanden sich in Aussagen von Eva und Astrid:

„Du, nicht jeder Schmarrn muss jetzt da im Unterricht besprochen werden. Das lassen wir jetzt einmal gut sein.“ (Astrid, Z. 139–141)

„So, jetzt reicht es wieder einmal, jetzt besprechen wir es: Was ist jetzt das große Problem?“ (Astrid, Z. 208–209)

Während Astrid das erste Satzbeispiel mit der Erklärung einleitete: „Man [muss] auch einmal den Mut [haben] [...], dass man sagt...“ (Z. 139), berichtete Eva eher im entschuldigenden Ton: „Ich bin halt dann schon eine, ich bin auch eher emotional, wo ich dann schon oft sage: ‚So und jetzt reicht es‘, [...] ‚He, das kann bitte nicht sein.‘“ (Eva, Z. 125–127)

Regeln zur Konflikt- und Gewaltvermeidung

Auf die Fangfrage, welche Regeln es in der Klasse zur Konfliktvermeidung gebe, antwortete keine:r der Befragten mit dem Hinweis, dass Konflikte in einer modernen Konfliktkultur im Unterschied zu Gewalt nicht zu *vermeiden* seien. Eva war jedoch die Einzige, die diese Frage dahingehend irritierte und nachfragte: „Muss ich jetzt zurückfragen: Was ist für dich... Was verstehst du jetzt da speziell als Konflikt? Konflikt ist ja für Kinder schon, wenn eben der schief schaut.“ (Eva, Z. 157–159)

Anschließend berichtete Eva von ihrem System mit den Muggelsteinen und älter zurückliegenden ähnlichen Maßnahmen, da die Wirkung nach einiger Zeit immer nachlassen würde und man daher „kreativ sein“ müsse. „Aber momentan funktioniert das mit den Muggelsteinen recht gut“ (Eva, Z. 185–186).

Von Eva genannte Klassenregeln waren

- „Wir rennen nicht herum“ (Z. 208),
- „Wir schreien nicht“ (Z. 209),
- „Wir streiten nicht“ (Z. 210).

Christa meinte, es sei schwierig, Konflikte mit Regeln zu vermeiden, da die Kinder diese schnell vergessen würden, weshalb sie keine verwenden würde.

Astrid konnte mit der Begründung, dass sie nicht Klassenlehrerin sei, keine nennen.

Birgit nannte Regeln wie

- „Wir nehmen Rücksicht“ (Z. 95),
- „Wir versuchen zu reagieren, wenn jemand [...] sagt: ‚Stopp, das ist mir jetzt zu viel‘“ (Z. 97–98).

Gabriele und Frank ignorierten das Wort „Konflikt“ und nannten bereits bei dieser Frage Regeln zur *Gewaltvermeidung*: „Wir versuchen Konflikte nicht mit Gewalt zu lösen“ (Frank, Z. 113) und „Auslachen geht überhaupt nicht, [...] Gewalt natürlich auch nicht“ (Gabriele, Z. 147–149), mit dem Hinweis, dass diese Beispiele nur oberflächlich die Richtung vorgeben würden: „Natürlich jetzt nicht negativ formuliert“ (Gabriele, Z. 153–154), also eher: „Ein Nein ist zu respektieren“ (Frank, Z. 113).

Auch Doris betonte, dass sie *gegen* Gewalt keine Regeln aufstellen könne, weil darin eine Verneinung stecken würde, weshalb sie keine Klassenregeln zur Konflikt- und Gewaltvermeidung hätte, eher Gesprächsregeln wie „Ich lasse den Anderen ausreden“ (Doris, Z. 186) oder „Ich helfe anderen“ (Doris, Z. 191).

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg

Vor allem Doris berichtete, aktuell Konflikttraining mit vorgefertigten Sätzen einzusetzen, dessen Einsatz sie den Kindern wie das Lernen des Einmaleins erklären würde.

Frank und Gabriele berichten, früher mit der Friedenstreppe gearbeitet zu haben.

Konflikte als Entwicklungspotential

In den Interviews der Lehrkräfte der Landschulen konnten keine Aussagen gefunden werden, die Hinweise liefern, dass Konflikte als Entwicklungspotential wahrgenommen werden würden, eher als Belastung, wie beispielhaft eine Aussage Christas zu Konflikten, die Hilfestellung der Lehrkräfte benötigen, verdeutlicht: „Das kommt [...] nicht tagtäglich, Gott sei Dank, vor, weil sonst würde ich mit dem *Unterrichten* nicht weiterkommen“ (Christa, Z. 108–109).

Doris, Frank und Gabriele nannten hingegen zahlreiche Beispiele, wie sie aktuelle Konflikte im Unterricht einbauen würden.

Akzeptanz von körperlichen Rangeleien

Eva antwortete auf die Frage, ob sie körperliche Rangeleien akzeptieren würde, mit einem klaren „Nein“ (Z. 219) und „Mag ich nicht“ (Z. 225), räumte jedoch Ausnahmen ein: „...wo ich gemerkt habe, die brauchen das“ (Z. 222).

Birgit sehe körperliche Rangeleien ebenfalls sehr ungerne, mit der Begründung, dass sie das Potenzial hätten, auszuarten, weshalb sie diese zu vermeiden versuche, z. B. mit dem Hinweis auf andere Spielmöglichkeiten. Werden diese mit dem Argument „wir spielen nur“ nicht angenommen und eine Rangelei wird ernst, versuche sie, die Kinder für die Zukunft zur Einsicht zu bewegen mit Sätzen wie: „Ja, das war euer wildes Spiel. Das merkst du jetzt, oder? Dass dir das doch nicht so gefällt.“ (Birgit, Z. 116–117)

Für Astrid, Christa und Doris würden körperliche Rangeleien dazugehören. Laut Doris „lieben“ (Z. 196) v. a. Burschen Rangeleien und sie verwies auf die schwierige Vereinbarkeit mit der Schulregel „Es wird in der Klasse nicht gelaufen“ (Doris, Z. 194). Alle drei würden Rangeleien nicht im Unterricht, aber in

den Pausen und in Schulgärten/-höfen akzeptieren, sie genau beobachten, gegebenenfalls auch nachfragen, ob es noch Spaß mache, und nur eingreifen, wenn aus dem Spiel Ernst werden würde, was meist am Gesichtsausdruck erkennbar sei, sowie bei ungleichen Kräfteverhältnissen.

Nur Frank und Gabriele antworteten mit einem klaren Ja.

Frank sprach von der Stresslosigkeit eines „gesunden“ Rangelns und einer gewissen Körperlichkeit beim Fußballspiel, den eigenen Kindheitserinnerungen, die es ihm leicht machen würden, den entscheidenden Moment, wenn Spaß in Ernst umschlägt, zu erkennen und seinen gezielten Bemühungen, die Kinder mündig zu machen, um diesen verbalisieren zu können: „Da ist meine Grenze und jetzt ist Schluss“ (Frank, Z. 131).

Auch Gabriele verwies auf den Vorteil eigener Kindheitserfahrungen mit vier Brüdern und zwei Nachbarjungen und würde körperliches Kräfteressen gezielt im Turnunterricht einsetzen, woran sich auch die Mädchen mit großer Begeisterung beteiligen würden. Ideen und Methoden lieferte dazu ein Kurs und Gabriele nannte unterschiedliche Übungen auf der Matte und im Stehen, konkrete Regeln, wie das Händeschütteln vor und nach dem Wettkampf, das Prinzip der Freiwilligkeit und erzählte schließlich, wie selbst ein Kind mit Autismus gelernt hätte, die anfängliche Angst, die anderen „wollen ihm etwas tun“ (Gabriele, Z. 196), zu überwinden und Spaß daran zu haben, wobei sie dieses Kind mit Fragen wie „Ist das für dich lustig? [...] Magst du weiterspielen?“ (Gabriele, Z. 200) stets begleitet habe.

Übernahme persönlicher und sozialer Verantwortung

Die Übernahme persönlicher und sozialer Verantwortung als Bildungsziel kam in Aussagen Franks am deutlichsten zum Ausdruck.

Das Thema unserer Gesellschaft. Das Thema. Es bin nicht nur ich wichtig. Ich bin eh auch wichtig, aber nicht nur. Und vor allen Dingen nicht um jeden Preis. Und das versuche ich, habe ich immer versucht

als Lehrer, auch meinen Kindern... Das waren meine zwei Grundpfeiler: Wertschätzung und Selbstständigkeit. Die halte ich für essenziell für einen Menschen. (Frank, Z. 170–173)

5.6 Empathie, Wertschätzung und soziale Verantwortung

Die Frage, ob man Wertschätzung, Empathie und soziale Verantwortung im Unterricht fördern könne, beantworteten einstimmig alle Befragten zustimmend, oft mit Bekräftigungen wie „auf alle Fälle“, „absolut“ und „unbedingt“.

Gabriele, Doris und Birgit fassten die als Entscheidungsfrage gestellte Frage als Erzählaufforderung auf und begannen mit der Aufzählung konkreter Fördermöglichkeiten.

Evas kräftiges „Auf alle Fälle“ wurde mit einem Satz im Konjunktiv ergänzt: „Das wäre ein irrsinnig wichtiges Thema, aber es ist halt einfach [so]“ (Eva, Z. 245–246), dass die Zeit dafür knapp sei und sie verwies auf den Sachunterricht.

Christas etwas zögerliches „Ja, das kann man schon in der Klasse fördern und besprechen, nur...“ (Z. 184) wurde nach einer kurzen Denkpause fortgesetzt mit „indem man etwas mit den Kindern bespricht oder vielleicht einmal mit den Kleineren ein Rollenspiel macht“ (Christa, Z. 184–186). Anschließend kam auch bei ihr ein großes Aber, indem sie von der Instabilität und den coronabedingten Schwierigkeiten in ihrer ersten Klasse zu Schulbeginn berichtete, „weil die waren wirklich zu Schulbeginn ein bisschen durch den Wind“ (Christa, Z. 188–189), wodurch ein Zuhören und sich auf etwas einlassen können, schwer gewesen sei.

Auf das *Besprechen* der Thematik, besonders in der 3. und 4. Klasse, ging auch Astrid ein. Wobei ihre erste Reaktion nach einem „Auf jeden Fall“ die Bedeutung des Vorbildes der Lehrperson anklingen ließ: „Dass man sich jetzt gerade in der Volksschule bewusstmacht, wie viel man die Kinder wirklich mitprägt und wie viel man ihnen mitgibt“ (Astrid, Z. 179–182).

Auch Doris' erste Assoziation nach einem „Absolut“ war die Vorbildwirkung, der sie eine zentrale Bedeutung beimaß: „Und man darf niemals unterschätzen das Vorbild der Lehrkraft. Das ist, finde ich, [das] Um und Auf“ (Doris, Z. 227–228). Anschließend berichtete sie davon, wie sie vor Jahren mit Standardsätzen auf Spickzetteln in der Schreibtischlade versucht hätte, aus alten Sprachmustern herauszufinden. „Das Um und Auf überhaupt“ (Gabriele, Z. 298) sei auch für Gabriele „eine ganz wertschätzende Kommunikation“ (Z. 297–298) mit den Kindern. Gabrieles erste Assoziation war allerdings inhaltlich ident mit der Birgits.

Nach einem „Ja, auf jeden Fall“ setzte Birgit unmittelbar mit „also zum Beispiel“ (Z. 142) fort, um zu erzählen, wie sie zahlreiche Situationen im Unterricht nütze, um die Unterschiede zwischen Wertschätzung und Nicht-Wertschätzung für die Kinder erfahrbar zu machen, beginnend mit dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Kinder. Auch Gabriele ging nach einem „Auf jeden Fall“ und „Ganz, ganz wichtig“ auf die Unterschiedlichkeit der Kinder ein, die ihr dazu diene, von Beginn an zu vermitteln, dass „*jeder* anders ist und jeder verschieden schnell lernt“ (Gabriele, Z. 219–220), dass es normal sei, dass alle verschieden seien und „trotzdem der Wert von allen gleich ist“ (Gabriele, Z. 226).

Gabriele betonte darüber hinaus, dass für sie zur Vermittlung der Wertschätzung unabhängig von Leistung, Größe oder der „schöne[n] Schultasche“ (Z. 233) auch dazugehöre, nicht wie viele zu denken, „die Kinder sollen sich das untereinander ausmachen“ (Z. 237), weil die Kinder den Input mit Werten bräuchten, manche sonst recht grausam sein könnten. Kinder hätten aus ihrer Sicht zwar ein angeborenes Gerechtigkeitsempfinden, bräuchten jedoch Unterstützung, um sich dessen bewusst zu werden.

Eines ihrer vielen konkreten Beispiele zur Thematik betraf die Wertschätzung aller in der Klasse gesprochenen Sprachen, nicht nur der deutschen Sprache. Als konkrete Maßnahmen nannte sie „zum Beispiel in jeder Sprache ein Lied lernen oder in jeder Sprache bis zehn zählen lernen“ (Gabriele, Z. 290–291). Außerdem habe sie „immer von jeder Sprache, die in der Klasse gesprochen

wird, ein Wörterbuch“, in dem gemeinsam mit den Kindern häufig nachgeschaut und verglichen werde.

Franks „Ja, kann man. Muss man. Soll man. Unbedingt.“ (Frank, Z. 154–155) wurde ergänzt durch den Hinweis, dass dies wieder das zuvor besprochene Thema *soziales Lernen* betreffen würde, es dazu viele Förderbeispiele von Heim Omer im empathischen Bereich gäbe, um als erste Assoziation für konkrete Fördermöglichkeiten zu nennen:

Also ein Gefühl dafür zu bekommen [...]: Das tut dem Anderen jetzt weh und das respektiere ich. [...] Und das tut mir auch leid [...] vielleicht wollte ich es gar nicht, aber ich habe es gar nicht bemerkt oder ich habe es nicht gespürt. (Frank, Z. 158–160)

Als „extrem hilfreich“ (Frank, Z. 165) erlebte Frank Rollenspiele, die er beispielsweise einleiten würde mit: „Schau her, wie würde es dir gehen? Versetze dich einmal... *versuche* es zumindest, dich da hineinzusetzen.“ (Frank Z. 167–168) Frank berichtete, „wilde Sachen erlebt“ (Z. 166) zu haben, wenn er Kinder in die Rolle des Opfers schlüpfen habe lassen.

5.7 Informationsbeschaffung

Alle vier Lehrkräfte der Landschulen gaben an, ihr Wissen zum Thema hauptsächlich aus der Berufserfahrung oder eigenen Überlegungen und durch Gespräche mit Kolleginnen bezogen sowie länger keine Fortbildungen zum Thema besucht zu haben.

Eva habe alle Bücher Winterhoffs gelesen mit der Begründung: „Also das ist so einer, wo ich mir gedacht habe [...] so aus der *Praxis*“ (Eva, Z. 323–324). Sie erzählte, einiges aus Büchern und Kursen ausprobiert und wieder verworfen zu haben, weil „wenn du es nicht brauchst in der Klasse, tust du es nicht... machst du es nicht“ (Eva, Z. 292–293).

Frank und Gabriele berichteten von zahlreichen Fortbildungen und Kursen zur Thematik sowie eigenen Überlegungen, um Probleme zu lösen. „Man denkt ja die ganze Zeit darüber nach, wenn es Probleme gibt“ (Gabriele, Z. 123–124).

Doris, Lehrbeauftragte an einer Pädagogischen Hochschule zum Thema, hält selbst Fortbildungen und erzählte in großer Dankbarkeit über den „groben Auslöser“ (Z. 287), der sie unzählige Fort- und Ausbildungen machen ließ, um eine Lösung zu finden, weil ihr „normale[s] Repertoire“ (Doris, Z. 287–288) nicht mehr ausreichte: Ein äußerst schwieriger Schüler mit „ganz, ganz tollen“ Eltern, den sie fünf Jahre lang begleiten durfte.

Ja, ich würde jetzt einmal sagen, dieses Kind hat mir wahnsinnig viel beigebracht. Und natürlich, alle anderen profitieren jetzt davon. (Doris, Z. 296–298)

5.8 Wünsche und sonstige Beobachtungen

Nach Wünschen hinsichtlich Fort- und Weiterbildungsangeboten befragt, kritisierten Astrid und Christa, Eva besonders wortreich und mit Beispielen von „Selbstbeweihräucherern“ (Eva, Z. 316), die mangelnde Praxisbezogenheit vieler Fortbildungen.

Birgit wünschte sich nicht mehr Angebot, sondern mehr *Zeit* und eine Entlastung von bürokratischen Arbeiten am Beispiel QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen).

Gabriele wünschte sich ebenfalls nicht mehr Kursangebot, denn wer möchte, fände genug, sondern dringend mehr Angebot an Kinderpsychologen und -psychologinnen, Kinder-REHA-Plätzen und Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen zur Unterstützung von Eltern und Kindern.

Doris würde ein Angebot an Supervision für Lehrer:innen begrüßen.

Auf die letzte offene Frage nach sonstigen Beobachtungen zur Klassensituation erzählten die meisten von klassenspezifischen Problemen und Eva fasste zusammen:

Im Großen und Ganzen sind es Kinder, wo du trotzdem jeden irgendwie knuddeln kannst, gell? Es ist einfach jeder liebenswert [...] Ja, Landkinder sind so, wie du es dir halt noch vorstellst“ (Eva, Z. 353–355)

6. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt punktuell, welche Möglichkeiten erfahrene Lehrkräfte im Volksschulbereich sehen, die Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen zu gestalten.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden qualitative, halbstandardisierte Leitfadenterviews mit ausgewählten Lehrkräften der Primarstufe als Experteninterviews geführt, wie im Kapitel 4 *Forschungsdesign* ausführlich beschrieben. Es wurden sowohl drei Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung in Brennpunktschulen als auch vier Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung in Landschulen, zwei davon mit städtischem Einfluss, befragt, wobei die Unterrichtserfahrung zwischen 13 und 40 Jahren, durchschnittlich bei 29 Jahren lag.

6.1 Diskussion der Inhalte

Trotz der kleinen Stichprobe konnten Hinweise zu Unterschieden hinsichtlich des Stellenwerts und der Auswahl von Methoden zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz im Unterricht zwischen Lehrkräften der Land- und der Brennpunktschulen generiert werden.

So sehen die befragten Lehrkräfte der Landschulen mit städtischem Einfluss keinen Kompensationsbedarf von sprachlichen Defiziten. Eine beobachtet eine tendenziell *positive* Entwicklung der verbalen Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Lauf ihrer Unterrichtstätigkeit an einem Schulstandort in einer „gehobenen Gegend“ und begründet dies mit entsprechend guter elterlicher Förderung.

Eine Lehrkraft und Leiterin einer „typischen“ kleinen Landschule berichtet hingegen von einer deutlichen *Abnahme* der verbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder, speziell der Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen. Als Begründung für einen beobachteten Trend zu mehr Konflikten nennt sie u. a. fehlende

Gelegenheiten, Konflikte außerhalb der Schule auszutragen. Sie betont im Konjunktiv, dass eine Förderung der Sprache, der Konfliktkompetenz wie auch der Wertschätzung, Empathie und sozialen Verantwortung wichtig wäre, verweist jedoch auf das Zeitproblem im Unterricht.

Für die Lehrkräfte der Brennpunktschulen ergibt sich die Notwendigkeit von ausgleichenden Fördermaßnahmen hingegen aus der Zusammensetzung der Klassen, in einem Fall mit ausschließlich Kindern nichtdeutscher Muttersprache. Die große Diversität wird als Begründung genannt, warum keine Angaben zu eventuell wahrgenommenen Änderungen der Kommunikationskompetenz im Laufe der Unterrichtsjahre gemacht werden können, tendenziell wird eine verringerte Sprachkompetenz mit kürzerer Aufmerksamkeitsspanne beobachtet.

Viele Aussagen der Befragten geben Hinweise, dass die bewusste Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz an Schulen weniger aufgrund der Vorgaben im Lehrplan als aufgrund der Notwendigkeit erfolgt, Problemsituationen zu bewältigen. „Wenn du es nicht brauchst in der Klasse, tust du es nicht... machst du es nicht“ (Eva, Lehrkraft einer Landschule, Z. 292–293). Dies zeigt sich auch in den Begründungen zweier Lehrkräfte der Brennpunktschulen, die zahlreiche Fort- und Weiterbildungen zur Thematik aufgrund schwieriger Klassensituationen absolviert haben.

Im Gegensatz zu allen drei Lehrkräften der Brennpunktschulen, die sich intensiv mit Methoden zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz auseinandergesetzt haben, geben alle vier Lehrpersonen der Landschulen an, in den letzten Jahren keine Fortbildungen zur Thematik besucht zu haben.

Dies kann als Erklärung gesehen werden, weshalb die Lehrkräfte der Brennpunktschulen weit mehr und vor allem anderer Möglichkeiten sehen, die Kommunikations- und Konfliktkompetenz ihrer Schüler:innen zu fördern, und bei der Auswahl der Methoden tendenziell der Forderung von Juul und Jensen (2019) nachkommen, ein scheinbares Funktionieren zu hinterfragen, indem sie

sich der Frage stellen, wie eine pädagogische Vorgehensweise Kinder beeinflusst:

...wenn man jetzt auf jedes Kind achtet und sich überlegt, was ist das Beste für das Kind, dass man dann eh sehr vorsichtig agiert (Gabriele, Lehrkraft einer Brennpunktschule, Z. 137–138).

Über allem schwebt immer dieses Gespür, [...] wo passt das und wo passt es nicht so. (Frank, Lehrkraft einer Brennpunktschule, Z. 88–91) Bei dem kann ich das verlangen, aber den würde ich so unter Druck setzen, dass er womöglich nicht mehr spricht, und das wäre das allerschlechteste. (Frank, Z. 30–34)

Die von Becker (2005) und Schulz von Thun (2008) beschriebene Gefahr eines unreflektierten und laienhaften Einsatzes von Methoden spiegelt sich hingegen deutlich in Aussagen von Lehrkräften der Landschulen.

Ich bin nicht die, die sich da in den Background einliest, warum das so ist, sondern [...] ich [schaue], was herauskommt. (Eva, Z. 298–300)
Wenn es gut funktioniert, mache ich es. (Eva, Z. 329).

Auffallend ist darüber hinaus der Unterschied in der Wahrnehmung von Konflikten. In den Landschulen wird tendenziell, von zwei Lehrpersonen sehr deutlich, kommuniziert, dass die vielen kleinen Konflikte in der Klasse eine große Belastung darstellen. Eine Lehrkraft der Landschule berichtet vom Einsatz einer Methode zur Konflikt- und Störungsvermeidung, die Elemente von Bestrafung und der Einforderung von Gehorsam enthält, indem den Kindern bei unerwünschtem Verhalten Muggelsteine weggenommen werden und am Ende jedes Unterrichtstages Bilanz gezogen wird.

Alle drei Lehrkräfte der Brennpunktschulen erzählen hingegen davon, wie sie auftretende Konflikte gezielt im Unterricht nützen, um die Kommunikations- und Konfliktkompetenz sowie Empathie, Wertschätzung und soziale Verantwortung zu fördern, sei es mit Elementen der Gewaltfreien Kommunikation,

des Friedensstifter-Trainings nach Gasteiger-Klicpera zur Wortschatzerweiterung, mit Rollenspielen zum Perspektivenwechsel oder mit zahlreichen Gesprächen. Sie erfüllen dadurch die Forderungen der Literatur (Dörfler & Klein, 2003; Friedrichs, 2014), Konfliktgespräche als Lerngelegenheit zu sehen und zu nutzen.

Alle Lehrkräfte der Brennpunktschulen sehen die Vorbildwirkung der Lehrkraft und eine wertschätzende Kommunikation als das „Um und Auf“ (Doris, Z. 228; Gabriele, Z. 298) und erzählen vom gezielten Einsatz der wertschätzenden Sprache in ihren Fördermaßnahmen, die bis zu Spickzetteln mit Standardsätzen in der Tischschublade reichen, um alte Sprachmuster zu durchbrechen.

Sprachbeispiele zweier Lehrkräfte der Landschulen liefern hingegen deutliche Hinweise, dass die in der Literatur geforderte Reversibilität der Sprache (Juul & Jensen, 2019; Keller, 2010; Schulz von Thun, 2008, S. 162) nicht gegeben ist. Sätze wie „So, jetzt reicht es“ (Astrid, Z. 208), „Interessiert mich nicht, so wie ihr euch benommen habt“ (Eva, Z. 238) können nicht von Schülern und Schülerinnen an Lehrer:innen gerichtet werden, ohne die Beziehung zu gefährden, weshalb anzunehmen ist, dass diese Lehrkräfte die asymmetrische Beziehung verstärken, statt sich als Person mit mehr Macht für die Gleichwürdigkeit in der Beziehung zu ihren Schülern und Schülerinnen verantwortlich zu fühlen. Diese Annahme wird verstärkt durch die Aussage einer dieser beiden Lehrerinnen, alle Bücher Michael Winterhoffs gelesen zu haben, einem in der Fachwelt äußerst umstrittenen Autor, der von Erwachsenen eine Abgrenzung zum Kind und ein klares Rollenverständnis fordert, um „dem Kind die Möglichkeit zu geben, Kind zu sein, also in der untergeordneten Rolle zu lernen“ (Winterhoff, 2009, S. 174).

Das Zusammenwirken der laut Juul und Jensen (2019) wichtigsten drei Werkzeuge von Lehrpersonen, „ihre Persönlichkeit, ihre Methoden (Arbeitsweisen) und ihr Wissen“ (S. 212) zeigte sich eindrucksvoll an den Antworten auf die Frage, ob körperliche Rangeleien akzeptiert werden.

Die Wirkung der *Persönlichkeit* zeigt die Aussage der Lehrkraft Eva, die mit einem klaren Nein antwortet, um Ausnahmen einzuräumen, „wo ich gemerkt habe, die brauchen das“ (Z. 222), und damit ihre Fähigkeit unter Beweis stellt, die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und darauf zu reagieren.

Die Antworten zweier Lehrkräfte der Brennpunktschulen zeigen eindrucksvoll die Wirkung des *Wissens*, da sie sich aufgrund eigener Kindheitserfahrungen der Bedeutung eines „gesunden“ Rangelns bewusst sind und es als Lerngelegenheit nützen. Eine Lehrkraft sieht Rangeln als Lerngelegenheit, um die Kinder mündig zu machen, den Übergang zwischen Spaß und Ernst verbalisieren zu können, die andere Lehrkraft fand in Kursen *Methoden*, um körperliches Kräfteressen gezielt im Turnunterricht einzusetzen und berichtet u. a. von der begeisterten Teilnahme der Mädchen und der Überwindung der anfänglichen Angst eines Kindes mit Autismus.

Die ohne Studienbezug aufgestellte Behauptung der Fachliteratur (Amon, 2012; Klippert, 2018; Schubert & Friedrichs, 2012; Schulz von Thun, 2008), die Förderung der Kommunikationskompetenz der Kinder erfolge an Schulen nicht oder nur zufällig und in zu geringem Umfang, kann mit der vorliegenden Studie als unzulässige Verallgemeinerung für den Grundschulbereich widerlegt werden.

Die Betonung der Lehrkräfte, Zungenbrecher gerne, aber nicht zur Sprachförderung einzusetzen, unterstützt zwar diese Behauptung, im Rahmen der Konfliktbearbeitung werden von einigen Lehrkräften hingegen *bewusst* mehrere Aspekte der Kommunikationskompetenz gefördert, insbesondere auch der Beziehungsaspekt.

Zumindest die Aussagen der Lehrkräfte der Brennpunktschulen beweisen, dass sich Teile des Lehrkörpers im Grundschulbereich der Komplexität der Thematik bewusst sind und den von Juul und Jensen (2019) geforderten Paradigmenwechsel vom Gehorsam über ein Funktionieren zur Übernahme persönlicher und sozialer Verantwortung vollzogen haben:

Das *Thema unserer* Gesellschaft. Das *Thema*. *Es bin nicht nur ich wichtig. Ich bin eh auch wichtig, aber nicht nur. Und vor allen Dingen nicht um jeden Preis. Und das versuche ich, habe ich immer versucht als Lehrer, auch meinen Kindern... Das waren meine zwei Grundpfeiler: Wertschätzung und Selbstständigkeit. Die halte ich für essenziell für einen Menschen.* (Frank, Z. 170–173)

Die vorliegende Studie liefert jedoch ebenso deutliche Hinweise, dass Lehrkräfte der Grundschule vor allem *reagieren*, versuchen, die „Brände“ an Brennpunktschulen zu löschen, und aufgrund des – nach eigenen Angaben – enormen Zeitdrucks und bürokratischer Belastungen weniger *agieren*, um vorhandene Potentiale zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz zu nützen. Ein unbefriedigender Zustand, werden diese Kompetenzen in der Literatur doch als Grundvoraussetzungen für die persönliche Entwicklung und für die Entwicklung eines demokratischen Verständnisses (Juul & Jensen, 2019; Klippert, 2018) gesehen, unerlässlich für eine friedliche Zukunft unserer Gesellschaft.

Mit einer Verankerung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit im Lehrplan als allgemeines Bildungsziel ist ein Schritt gesetzt, den eine Lehrkraft im Interview als wichtig erachtet, um die dafür verwendete Zeit im Unterricht rechtfertigen zu können. Doch das reicht nicht.

Bei aller berechtigten Kritik von Expertinnen und Experten am System Schule, das eine „gestörte Kommunikation“ und die zunehmende Sprachlosigkeit der Kinder fördere, indem es Kinder vorwiegend zu Zuhörern macht und mit einer wertenden und suggestiven „pädagogischen Sprache“ der Lehrer:innen zur gestörten Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung führt (Schulz von Thun, 2008; Klippert, 2018; Juul & Jensen, 2019), zeichnet die vorliegende Studie die Grundschule als einen der wenigen Orte in unserer Gesellschaft, wo nicht Ellbogentechnik und Egoismus als Erfolgsmodell gesehen und gelehrt werden, sondern wo Werte wie gegenseitige Rücksichtnahme, Empathie und soziale Verantwortung zumindest als Ziele formuliert sind und sich engagierte *Persönlichkeiten* darum

bemühen, wertschätzende Kommunikation- und Konfliktkompetenz zu vermitteln.

Es bedarf daher dringend weiterer Untersuchungen und Evaluierungen, wie den *Persönlichkeiten* der Zugang zu *Wissen* und *Methoden* erleichtert werden kann, damit auch diese beiden „Berufswerkzeuge“ stets geschärft im Einsatz sein können.

Ein erster Schritt wäre, die Wünsche und Forderungen der Lehrkräfte, Expertinnen und Experten ihrer Klassensituationen, zu evaluieren und ernst zu nehmen, die vorliegende Studie liefert auch dazu punktuelle Ergebnisse, wie

- die Erleichterung eines Zugangs zu praxisrelevanten Fortbildungen,
- die Abnahme des bürokratischen Aufwands,
- die Supervision für Lehrkräfte,
- mehr Schulsozialarbeiter:innen zur Unterstützung von Eltern und Kindern,
- mehr Angebot für Kinder in schwierigen Situationen, wie Kinderpsychologen und -psychologinnen, Kinder-REHA-Plätze.

6.2 Diskussion der Methoden

Die Komplexität der Thematik und der Rahmen einer Masterarbeit erlaubte nur eine punktuelle Forschung mit kleiner Stichprobe, die keine statistisch relevanten Verallgemeinerungen von festgestellten Unterschieden zulässt. Die Hinweise auf Unterschiede in der Methodenwahl zwischen Lehrkräften der Landschulen und der Brennpunktschulen sind jedoch so drückend, dass sie als Grundlage zur Hypothesenbildung zukünftiger Studien dienen können.

Auch wenn in den Interviews ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Forscher und Befragten gegeben war, das erlaubt, von einem hohen Wahrheitsgehalt der Aussagen auszugehen, insbesondere aufgrund der wohlwollenden Gesprächsatmosphäre mit einem Informationsfluss von erfahrenen Experten und Expertinnen in Richtung eines wissensbedürftigen Masterstudenten, können

mit qualitativen Interviews nicht tatsächliche Handlungsweisen erfasst werden. Daher sollten durch gezielte Forschungsprojekte Hinweise weiterverfolgt werden, inwieweit der Einsatz der Methoden zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz in Grundschulen dem aktuellen Erkenntnisstand der Wissenschaft entspricht, insbesondere hinsichtlich eines unreflektierten Einsatzes von Methoden nur nach den Kriterien des Funktionierens.

Aussagen der Lehrkräfte (v. a. der Landschulen), dass sie ihren Wissensstand zu Fördermaßnahmen vor allem durch eigene Überlegungen, ihre Berufserfahrung und aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen beziehen würden, sollte als Potential gesehen und genutzt werden. Über Supervisorinnen und Supervisoren sowie schulübergreifenden Informationsaustausch könnte Wissen eingeschleust und durch regelmäßige Evaluation Erkenntnisse zur Praxisrelevanz von Maßnahmen gewonnen werden.

Doch auch über allen notwendigen Forschungsmaßnahmen „schwebt immer dieses Gespür“, um es mit den Worten eines Interviewpartners auszudrücken, „das tut dem Anderen jetzt weh und das respektiere ich“ (Frank, Z. 158–159): Keine Forschungsmaßnahme rechtfertigt eine zusätzliche Belastung von Volksschullehrerinnen und -lehrern durch Evaluierungsmaßnahmen. Ziel hat eine *Entlastung* zu sein, auch für diese Notwendigkeit liefert die Studie ausreichend Hinweise.

Kinder spiegeln nicht nur Worte und Wertschätzung, sondern auch die Stimmung der Lehrkräfte.

Wie soll eine Lehrkraft, die selbst am Ende ihrer Kräfte ist, Zuversicht oder gar Stärke ausstrahlen? Wie soll ein System mit ständig wechselndem und von immer neuen Anforderungen ausgelaugtem Personal Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit bieten? Eltern, aber auch Journalisten oder Politikerinnen, sollten bedenken, dass sie mit Angriffen gegen die Schule und deren Mitarbeitende letztlich den Schülerinnen und Schülern schaden. (Omer & Haller, 2020, S. 12)

Literaturverzeichnis

- Amon, I. (2012). *Gut bei Stimme. Richtig sprechen im Unterricht* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (9. Aufl.). München: Heyne.
- Becker, G. E. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Beer, R. (2021, 21. Dezember). Aufwachsen in einer instabilen Welt. *ORF.at*. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3240393/> (21. Dezember 2021)
- Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. (2001). *Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Denk, G., Föth, R. & Schaumann, L. (2004). *Streitkultur in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Dörfler, M. & Klein, L. (2003). *Konflikte machen stark. Streitkultur im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Dück, M. (2002). *Kommunikation und Konfliktbewältigung in der Schule. Kommunikationstraining und ihre gewaltpräventiven Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen*. München: GRIN.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (2009). *Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Friedrichs, B. (2014). *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glasl, Friedrich (2020). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation* (12. Aufl.). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gordon, T. (1989). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobusch, A. (2020). *Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Praxiserprobte Methoden und Hilfen für mehr Sicherheit in kniffligen Situationen*. Hamburg: Persen.
- Juul, J. & Jensen, H. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, G. (2010). *Vulkangebiet Schule. Konfliktdiagnose, Konfliktlösung, Konfliktprävention*. Bern: Huber.
- Klein, G. & Gasteiger-Klicpera, B. (2016). *Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klippert, H. (2018). *Kommunikations-Training. Bausteine zur Förderung grundlegender Sozialkompetenzen* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. & Müller, F. (2015). *Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C. & Singer, K. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Lamm, C. & Tomova, L. (2018). The Neural Bases of Empathy in Humans. In K. Z. Meyza & E. Knapska (Hrsg.) *Neuronal Correlates of Empathy. From Rodent to Human* (S. 25–36). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805397-3.00003-6>
- Lehrplan der Volksschule.* (2012). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (31. März 2022)
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Marx, E.-M., Mittelstraß, B. & Kleinen, H. (2013). *Sprechen ist mehr als Reden. Lerneinheit mit Unterrichtsmaterial und didaktischen Anregungen.* Köln: Auditorix. Verfügbar unter: http://www.auditorix.de/fileadmin/lerneinheit-sprechen-ist-mehr-als-reden_didaktik.pdf (26. November 2020)
- Nolting, H.-P. & Knopf, H. (1997). Gewaltminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46(3), 195–205. <https://doi.org/10.25656/01:903>
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Portmann, R. (1998). *Spiele zum Umgang mit Aggressionen* (4. Aufl.). München: Don Bosco.
- Rendl, J. (2006). *Den Kindern eine Stimme geben. Kindermitbestimmung und Demokratie in der Volksschule.* Verfügbar unter: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/2/2d/Langfassung_Rendl2005.pdf (20. November 2020)

- Rosenberg, M. B. (2013). *Was deine Wut dir sagen will: überraschende Einsichten. Das verborgene Geschenk des Ärgers entdecken* (5. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Saner, H. (2003). *Überlegungen zu Noten*. Verfügbar unter: <https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/ueberlegungen-zu-noten-von-hans-saner> (29. Dezember 2021)
- Schöllmann, E. & Schöllmann, S. (2014). *Respektvoll miteinander sprechen – Konflikten vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule – von der Wolfssprache zur Giraffensprache*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schreyögg, A. (Hrsg.). (2008). *Konfliktcoaching und Konfliktmanagement in Schulen*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schubert, N. & Friedrichs, B. (2012). *Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation* (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (46. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sedlak, F. (1997). *Worte statt Waffen. Anregungen für eine bessere Konfliktkultur*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 300–323.
- Thanner, L. (2007). Gewaltprävention und gewaltfreie Konfliktlösung an Schulen. Evaluation des Schulworkshops der Kinder- und Jugendanwaltschaft (KIJA) OÖ. Linz: Linzer Institut für qualitative Analysen. Verfügbar unter:
https://liqua.net/liq/wp-content/uploads/GEP_Gewaltpraevention_und_gewaltfreie_Konfliktloesung_an_Schulen_Teil_A_Studie_Langfassung.pdf (20. November 2020)
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Weber, H. (2006). *Mediation im Klassenzimmer. Kinder lösen Konflikte selber. Eine Anleitung in 9 Schritten. Handreichung für Lehrpersonen (Primarstufe, Sekundarstufe I)*. Norderstedt: Books on Demand.
- Winterhoff, M. (2009). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden* (18. Aufl.). München: Gütersloh.

Tabellen

Tabelle 1

Unterrichtserfahrung der Interviewpartner:innen und muttersprachliche Klassensituation der zuletzt unterrichteten Volksschulklasse

	Unterrichtserfahrung			Schüler:innen mit Muttersprache	
	insgesamt (in Jahren) ^a	Brennpunktschulen	Land-schulen	Deutsch (in %)	nicht Deutsch (in %)
Astrid	13	✓	✓	86	14
Birgit	27	-	✓ ^b	94	6
Christa	28	-	✓ ^b	81	19
Doris	30	✓	✓	0–40 ^c	60–100 ^c
Eva	31	-	✓	100	0
Frank	31	✓	-	ca. 50	ca. 50
Gabriele	40	✓	-	ca. 60	ca. 40

Anmerkungen. Die Namensgebung ist fiktiv und entspricht nicht den wahren Vornamen der Interviewpartner:innen.

^a Ohne Berücksichtigung/Abzug von Sabbaticals und Elternkarenz, da nicht relevant für die Wahrnehmung von Veränderungen der Klassensituation im Laufe der Zeit

^b Schulen im ländlichen Raum mit städtischem Einfluss

^c Doris unterrichtete in mehreren Klassen, davon zwei ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache.

Anhang

Interviewleitfaden (du)

IP _____

Vielen Dank für deine Bereitschaft, mir ein Interview zu geben.

Ich sammle für meine Masterarbeit Sichtweisen und Beobachtungen von sehr erfahrenen Lehrkräften zum Thema Kommunikation der Kinder, auch in Hinblick auf mögliche Zusammenhänge mit den Konflikten in der Klasse. Kurz zum Organisatorischen:

- Das Interview wird ungefähr 30 Minuten dauern.
- Deine Daten sind vertraulich, werden in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.
- Du kannst zu jedem Zeitpunkt die Teilnahme abbrechen, wenn du nicht mehr willst, ohne dass dir daraus Nachteile entstehen.
- Bist du einverstanden, wenn ich das Interview jetzt aufnehme? Ich lösche die Aufnahme wieder nach der Transkription.

Am Beginn ein paar kurze Fragen zu dir und der Klassensituation:

- a) Wie lange unterrichtest du bereits? _____
- b) Wie lange unterrichtest du an der Schule? _____
- c) Welche Klasse unterrichtest du derzeit? _____
- d) Wie viele Kinder deiner Klasse haben Deutsch als Muttersprache, wie viele eine nichtdeutsche Muttersprache? _____

1. Hast du den Eindruck, dass sich die verbale Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Laufe deines Berufslebens verändert hat?

- Ja: Wie hat sie sich geändert? Kannst du mir Beispiele nennen?
- Nein: Wäre es aus deiner Sicht notwendig, dass sich etwas ändert?
Wieweit ist für dich bedeutungsvoll, dass im Lehrplan die Erweiterung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit vorgesehen ist?

2. Kann man das im Unterricht ausgleichen?

- Ja: Wie kann man das ausgleichen? Kannst du mir Beispiele nennen?
- Erlebst du bei [Maßnahme/Methode] Vor- und Nachteile?
- Hast du dir das selbst ausgedacht oder hast du das wo gelesen oder gehört?
- Vorbild: Geht das automatisch oder achtest du bewusst auf eine bestimmte Ausdrucksweise?

3. Wie gehst du mit Kindern um, die im Unterricht sehr leise sprechen?

4. Verwendest du Zungenbrecher?

- Ja: Welche?

5. Hat sich im Verlauf deiner Lehrtätigkeit das Verhalten deiner Schülerinnen und Schüler in *Konfliktsituationen* geändert?

- Ja: Kannst du das näher beschreiben? (Beispiel?)

6. Kannst du mir Beispiele nennen, wie du den Kindern hilfst, mit Konflikten umzugehen?

- Hast du dir das selbst ausgedacht oder hast du das wo gelesen oder gehört?
- Hast du Erfahrung mit (speziellen/anderen) Methoden der Konfliktbearbeitung wie Rollenspielen, Mediation, Klassenrat, Friedenstreppe oder Gewaltfreier Kommunikation? Wenn ja, positive oder negative? Erlebst du Vor- oder Nachteile?
- Kannst du das näher beschreiben?

7. Hat sich dein Umgang mit Konflikten in der Klasse in den letzten Jahren geändert?

- Kannst du das näher beschreiben?
- Hat sich das aus der Situation ergeben oder hast du Anregungen dazu gelesen oder gehört? (*Literatur / Fort- und Weiterbildungen*)

8. Jetzt noch ein paar konkrete Fragen zur Situation in der Klasse:

- Welche Regeln gibt es in deiner Klasse zur Konfliktvermeidung?
- Welche Regeln gibt es in deiner Klasse zur Gewaltvermeidung?
- Akzeptierst du körperliche Rängeleien?
- Wann ist für dich die Grenze, einzugreifen?
- Ist für dich wichtig zu erfahren, wer angefangen hat?

9. In Zeiten der Coronakrise könnten *Wertschätzung, Empathie und soziale Verantwortung* eine wichtige Rolle spielen, um die Gesellschaftsspaltung zu überwinden. Kann man diese Kompetenzen im Unterricht fördern?

- Kannst du dazu ein Beispiel sagen?
- Vorbild: Geht das automatisch oder achtest du bewusst auf eine bestimmte Ausdrucksweise?

10. Hast du schon einmal Fort- und Weiterbildungen rund um die Themen Kommunikation oder Konfliktlösung besucht oder Bücher gelesen?

- Welche? Hast du wieder ein Beispiel für mich?

11. Würdest du dir ein größeres Angebot dazu wünschen?

12. Kannst du mir abschließend sonstige Beobachtungen zur Situation in deiner Klasse mitteilen?

Vielen Dank für das Gespräch.

Protokoll des Experteninterviews

(nach Kaiser, 2021, S. 103)

Ort: _____

Zeit: _____

Dauer: _____

Name und Funktion der Lehrperson: _____

Unterrichtstätigkeit seit _____ Jahren

Unterrichtstätigkeit an dieser Schule seit _____ Jahren

Derzeit Unterricht in einer _____ Klasse

Schüler:innen mit deutscher Muttersprache: _____

Schüler:innen mit nichtdeutscher Muttersprache: _____

Kontaktmöglichkeiten: _____

Interviewsituation: _____

Gesprächsatmosphäre: _____

Charakterisierung des Interviewverlaufs:

Reaktionen der LP auf einzelne Fragen/Besonderheiten bei einzelnen Themenkomplexen:

Wichtige Daten / Hinweise zur Nachverfolgung:

Vertraulichkeit/Anonymisierung: _____

Hinweis auf ethische Aspekte: Ja/Nein

Nachkontakt vereinbart: Ja/Nein

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikations- und Konfliktkompetenz in der Volksschule. Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, 03.05.2022

.....
Ort, Datum



.....
Unterschrift