



Daniel Passweg

Zu friktionsbehafteten Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Lehrer*innen in schulischen Systemen

*Eine Mixed-Methods Studie zur Wirkung
von Konflikten in der pädagogischen Arbeit
an Höheren Schulen in Niederösterreich*

disserta
Verlag

Passweg, Daniel: Zu friktionsbehafteten Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Lehrer*innen in schulischen Systemen. Eine Mixed-Methods Studie zur Wirkung von Konflikten in der pädagogischen Arbeit an Höheren Schulen in Niederösterreich, Hamburg, disserta Verlag, 2020

Buch-ISBN: 978-3-95935-518-6

PDF-eBook-ISBN: 978-3-95935-519-3

Druck/Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2020

Covermotiv: © pixabay.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Bedey Media GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© disserta Verlag, Imprint der Bedey Media GmbH

Hermannstal 119k, 22119 Hamburg

<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2020

Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	5
1 EINLEITUNG.....	8
1.1 Die sozialen Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen	8
1.1.1 Soziale Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen	8
1.1.2 Gesetzlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag.....	11
1.1.3 Emotionale Belastungen und Bewältigungsstrategien	12
1.2 Die Kommunikation von Lehrer*innen im Schulsystem.....	13
1.2.1 Kommunikation von Lehrer*innen im Schulsystem.....	13
1.2.2 Interaktionsmuster durch klientenzentriertes Vorgehen auflösen	15
1.2.3 Systemtheoretische Aspekte des Interaktionsgeschehens	16
1.3 Die Konfliktfelder in der Institution Schule	18
1.3.1 Konfliktfelder in der Institution Schule	18
1.3.2 Differenzen und soziale Konflikte in der Schule	20
1.3.3 Ursachen von Konflikten	21
1.3.4 Konflikterleben und Konfliktbewältigung	22
2 METHODE	24
2.1 Problemzentrierte Interviews	24
2.1.1 Die meistgenannten spannungsgeladenen Situationen in der Schule (Passweg, 2011)	24
2.2 Durchführung der Interviews	25
2.2.1 Geplante Stichprobe für Interviews	25
2.2.2 Geplanter Ablauf der Interviews	25
2.3 Geplante Auswertung der Interviews.....	27
2.3.1 Transkription und Archivierung des Interviewmaterials	27
2.4 Entwicklung und Vorgabe der Fragebögen	28
2.4.1 Geplante Stichprobe für die Fragebogenerhebung.....	28
2.4.2 Geplanter Ablauf der Fragebogenerhebung	28
2.4.3 Geplante statistische Auswertung der Fragebögen	29
3 ERGEBNISSE.....	30
3.1 Expert*innen-Interviews Ergebnisse	30
3.1.1 Soziodemografische Daten der Expert*innen	30
3.1.2 Strukturierte Interviews – Kategorien	31
3.1.3 Strukturierte Interviews – Ergebnisse	32

3.1.4	Aussagen in der Kategorie Spannungsfeld Lehrer*innen – Kolleg*innen	40
3.1.5	Aussagen in der Kategorie Spannungsfeld Lehrer*innen – Schüler*innen	41
3.1.6	Aussagen in der Kategorie Spannungsfeld Lehrer*innen – Bildungssystem.....	48
3.2	Ergebnisse zum Fragebogen	52
3.2.1	Soziodemografische Variablen	52
3.2.2	Geschlecht x Alter.....	52
3.2.3	Geschlecht x Partnerschaft.....	52
3.2.4	Geschlecht x Kind.....	53
3.2.5	Geschlecht x Schulart.....	53
3.2.6	Geschlecht x Schulort	53
3.2.7	Alter x Partnerschaft	54
3.2.8	Alter x Kind	54
3.2.9	Alter x Schulart	54
3.2.10	Alter x Schulort.....	55
3.2.11	Schulart x Partnerschaft	55
3.2.12	Schulart x Kind	55
3.2.13	Schulart x Schulort.....	56
3.2.14	Berufsspezifische Variablen.....	56
3.2.15	Unterrichtseinheiten	56
3.2.16	Unterrichtserfahrung	56
3.2.17	Anzahl Lehrer*innen an der Schule.....	57
3.2.18	Anzahl der Schüler*innen an der Schule	57
3.2.19	Emotionen resultierend aus den Konfliktsituationen	57
3.2.20	Emotion Ärger.....	57
3.2.21	Emotion Stress	58
3.2.22	Emotion Belastung.....	58
3.2.23	Bewältigung der Konfliktsituationen	58
3.2.24	Bewältigung Ablenkung	58
3.2.25	Bewältigung Reden	59
3.2.26	Bewältigung Gelassenheit.....	59
3.2.27	Reaktionen in den Konfliktsituationen.....	60
3.2.28	Unterstützung in den Konfliktsituationen	78
4	DISKUSSION	86
5	LITERATUR	92
6	TABELLENVERZEICHNIS	97
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	101

8	ANHANG	102
8.1	Expert*inneninterviews	102
8.1.1	Soziodemografische Daten der Interviewpartner*innen	102
8.1.2	Expert*inneninterviews – Leitfaden und Situationsbeschreibungen	102
8.2	Fragebogenuntersuchung	110
8.2.1	Soziodemografische Variablen	110
8.2.2	Varianzanalyse mit Alter als AV	118
8.2.3	Varianzanalyse mit Unterrichtseinheiten als AV	119
8.2.4	Varianzanalyse mit Unterrichtserfahrung als AV	120
8.2.5	Varianzanalyse mit Lehrer*in als AV	121
8.2.6	Varianzanalyse mit Schüler*in als AV	122
8.2.7	T-Test Schulart.....	123
8.2.8	Varianzanalyse Emotion mit Ärger als AV.....	124
8.2.9	Varianzanalyse Emotion mit Stress als AV	125
8.2.10	Varianzanalyse Emotion mit Belastung als AV	126
8.2.11	T-Test Emotion – Schulart.....	127
8.2.12	Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse Bewältigung.....	128
8.2.13	Varianzanalyse Bewältigung mit Ablenkung als AV	133
8.2.14	Varianzanalyse Bewältigung mit Reden als AV	134
8.2.15	Varianzanalyse Bewältigung mit Gelassenheit als AV.....	135
8.2.16	T-Test Bewältigung – Schulart	136
8.3	Fragebogen.....	137

ZUSAMMENFASSUNG

Lehrer*innen an Höheren Schulen setzen sich nicht nur mit ihren Schüler*innen auseinander, indem sie sie unterrichten, sondern müssen sich auch den unterschiedlichsten Situationen im Schulalltag, wie z. B. der Kommunikation mit der Schulleitung und den Eltern der Schüler*innen, dem indirekten Einfluss der Schulaufsicht und dem Ministerium und der Medien stellen.

Untersucht wird, welche Situationen die Lehrer*innen selbst als Konflikte erleben, wie weit sie es emotional betrifft und wie sie mit diesen Situationen umgehen. In dieser Arbeit stehen die Lehrer*innen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es geht um die persönliche Wahrnehmung und Sichtweise der Lehrer*innen und darum, was sie selbst als Spannungsfelder erleben.

Die Anforderungen seitens Schüler*innen und deren Eltern an die Lehrer*innen sind nicht zu unterschätzen, da sie oft schwer in die Lehrtätigkeit integrierbar sind: „Die Arbeit der Lehrer ist schwieriger geworden. [...] Schüler bringen heute andere Voraussetzungen mit in die Schule als früher, sie und ihre Eltern stellen neue Anforderungen an Schule und Lehrerschaft, die mit den Traditionen und Routinen des Lehrerberufs wie auch mit dem tradierten Selbstverständnis nicht immer leicht zu vereinbaren sind“ (TENORTH & TIPPELT, 2007, S. 460).

Diese Beziehungen zwischen den Schüler*innen und ihren Lehrer*innen spielen eine wichtige und tragende Rolle in der Entwicklung und im Ausbau verschiedenster Kompetenzen, wie z. B. der Konfliktfähigkeit, während der gesamten Schullaufbahn und formen letztendlich die entwicklungsgemäße Kompetenz, auf der schulische Erfahrungen aufgebaut werden können (KITTEL, 2008).

Die bevorzugte Art und Weise von Lehrer*innen, den Schüler*innen gegenüber, Emotionen auszudrücken, wie z. B. Ärger, Stress oder Belastung, ihre Reaktionen auf emotionale Bedürfnisse der Schüler*innen und ihre Einstellungen bezüglich dem Sozialverhalten und der Emotionen ihrer Schüler*innen sind weitere Variablen, die die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung von Seiten der Lehrer*innen beeinflussen (PIANTA, 1999).

KITTEL (2008) geht aufgrund ihrer Forschung davon aus, dass Lehrer*innen neben dem Unterrichten eine noch größere Aufgabe zu bewältigen haben, nämlich die einer Bindungsperson. Sie kümmern sich dabei um die Schüler*innen, gelten als Mediator*innen für Peer-Kontakte und als Sozialisierungs-Mittler*innen (KITTEL, 2008).

Eltern-Gespräche gehören zu den notwendigen und regelmäßigen Aufgaben von Lehrer*innen (BRÜCKNER, HÄRING & KUNKEL, 1991). Diese stellen aber nicht ihre Hauptaufgabe dar. Es wird daher weitgehend den Lehrer*innen überlassen, ihre Fähigkeiten in der interpersonellen Beziehungsgestaltung und in der professionellen Kommunikation, die sie für den Umgang mit Schüler*innen ansatzweise gelernt haben, auf die Situationen von Elterngesprächen zu übertragen und förderlich einzusetzen.

Beim Führen schwieriger oder konfliktgeladener Gespräche mit Eltern oder Schüler*innen sind Lehrer*innen meist auf sich allein gestellt und auf ihre Intuition und Erfahrung im Alltag angewiesen.

Die von SAILER (2008) beschriebene schulische Subkultur zeigt bei den Schüler*innen Effekte im Bereich der Sozialisierung und Studien von BÖHME & HELSPER (2002) zeigen, dass „familiäre und habituelle Hintergründe, also außerschulische Zusammenhänge und die kognitiven Vo-

raussetzungen, die Kinder bereits in die Schule mitbringen, deutlich bedeutsamer bleiben als die innerschulischen Einflüsse“ (BÖHME & HELSPER, 2002, S. 577).

Die Schule hat in den letzten Jahren als sozialer Erfahrungsraum für die Schüler*innen zunehmend an Bedeutung gewonnen, da die Jugendlichen mehr Zeit als früher in dieser sekundären Sozialisationsinstanz verbringen (SANDERS & KRANNICH, 2002).

RODLMAYR (2008) schließt aus ihrer Forschung, dass der Ausbildung sozialer Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenzen in der Institution Schule zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sie meint dazu: „Vor allem für Kinder und Jugendliche, denen durch ihr Familiensystem keine oder nur geringe soziale Kompetenzen vermittelt wurden, ist die Schule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum von Bedeutung. Hier wäre die Institution Schule gefordert Erziehungs- bzw. Sozialisationsdefizite auszugleichen“ (RODLMAYR, 2008, S. 78).

In dieser Arbeit sollen die neun meistgenannten spannungsgeladenen Situationen aus der qualitativ-empirischen Studie von PASSWEG (2011) einen Leitfaden für die problemzentrierten Interviews von schulischen Expert*innen darstellen. Zusätzlich werden die Expert*innen nach einem, an ihrer Schule erlebten, Spannungsfeld gefragt, das im Interview nicht vorgekommen ist. Dieses soll die Liste der neun Spannungsfelder erweitern, um anschließend eine größere Auswahl für den anschließenden Fragebogen zu haben.

Es werden sechs Lehrer*innen als Expert*innen für diese Interviews, jeweils drei aus AHS und drei aus HAK ausgewählt, die in Niederösterreich unterrichten und unterschiedliche Unterrichtserfahrung aufweisen können. Nach Auswertung dieser Interviews und einer anschließenden Reduktion des Materials auf die zentralen, für diese Untersuchung, bedeutungstragenden Aussagen, werden die daraus resultierenden Aussagen für die Entwicklung des Fragebogens verwendet, in dem entsprechende Antwortalternativen für die einzelnen spannungsgeladenen Situationen vorgegeben werden.

Der Fragebogen wird 14 Schulen (drei städtischen AHS, drei ländlichen AHS, drei städtischen HAK und fünf ländlichen HAK) online zum Ausfüllen zur Verfügung gestellt. Nachdem die Anzahl der Lehrer*innen an AHS größer ist als an HAK und im ländlichen Raum die Schulen kleiner sind als im städtischen Bereich, wird diesem Umstand dahingehend Rechnung getragen, dass mehr ländliche HAK in die Auswahl genommen werden.

Die soziodemografischen Variablen werden mittels χ^2 und einfachen Varianzanalysen ausgewertet. Der Fragebogen wird einer Faktorenanalyse unterzogen, eventuelle Faktoren bzw. Skalen werden Item analytisch untersucht. Die Hauptfragestellungen werden varianzanalytisch bzw. regressionsanalytisch überprüft.

Insgesamt nahmen 151 Lehrer*innen an der Fragebogenuntersuchung teil, 109 weibliche und 42 männliche. Der Altersrange betrug 24-64 Jahre, die Frauen sind im Mittel 44,96 Jahre alt, die Männer im Mittel 47,90 Jahre. Es wurden zwei Altersgruppen gebildet, bis 48 Jahre und über 48 Jahre.

Bereits bei der Auswahl der angeschriebenen Schulen wurde beachtet, dass Lehrer*innen sowohl in ländlichen als auch in städtischen Schulen befragt werden. An Schulorten mit weniger als 10.000 Einwohner*innen unterrichten 65 Lehrer*innen und ab 10.000 Einwohner*innen sind es 86 Lehrer*innen.

Ein signifikanter Verteilungsunterschied zeigt, dass in größeren Schulorten ab 10.000 Einwohner*innen häufiger die Schulform AHS angesiedelt ist, während die HAK etwa gleich häufig in ländlichen und städtischen Orten vorkommt.

Es wurden übergreifend über alle Konfliktsituation die Emotionen Ärger, Stress und Emotionale Belastung erhoben auf einer Skala von 1 bis 5. Diese Scores wurden varianzanalytisch ausgewertet mit den UVs Geschlecht und Alter und um etwaige Unterschiede in den Emotionen in Abhängigkeit vom Schultyp zu überprüfen, wurden T-Tests berechnet.

Im Fragebogen wurden 19 Bewältigungsstrategien vorgegeben, die entweder angekreuzt werden konnten oder nicht und mit jeweils 1 = ja, 0 = nein ausgewertet wurden. Um etwaige Skalen bilden zu können wurde eine Faktorenanalyse berechnet, die eine 3-Faktorenlösung ergab, die 29,65% der Varianz aufklärt. Die drei Skalen wurden als Ablenkung (Cronbachs $\alpha = 0,558$), Reden (Cronbachs $\alpha = 0,485$) und Gelassenheit (Cronbachs $\alpha = 0,405$) bezeichnet. Die drei Skalen wurden jeweils Item Analysen unterzogen, die keine besonders guten Reliabilitäten ergaben, aber aus inhaltlichen Gründen als Skalen weiter verrechnet wurden (s. Anhang S. 133-137).

Zusammenfassend lässt sich über die gewählten Reaktionen der Lehrer*innen in den angegebenen Konfliktsituationen der drei Kategorien Spannungsfeld Lehrer*innen – Kolleg*innen, Spannungsfeld Lehrer*innen – Schüler*innen und Spannungsfeld Bildungssystem sagen, dass Gespräche mit den Kolleg*innen und Schüler*innen und eine Umsetzung der pädagogischen Arbeit zur sinnvollen Unterstützung der Schüler*innen mehrheitlich als Konfliktlösung in den jeweiligen Situationen gewählt wird. Auffällig ist hier auch, dass Lehrerinnen um ein Vielfaches (zwei- bis dreimal so viel) mehr an Reaktionsmöglichkeiten gewählt haben als Lehrer, dass AHS-Lehrer*innen um rund 10% mehr Reaktionen wählten als HAK-Lehrer*innen und dass jüngere Lehrer*innen unter 48 Jahren um 5-10% mehr Reaktionsmöglichkeiten für sich beansprucht haben.

Was die gewählten Unterstützungen der Lehrer*innen in den drei angegebenen Kategorien betrifft, ist zu sehen, dass das Gespräch mit den Kolleg*innen die bei weitem bevorzugteste Form der Unterstützung darstellt und Unterstützung in Form von Gesprächen mit der Schulleitung, Fortbildungen besuchen und ansatzweise auch professionelle Hilfe in Anspruch genommen wird.

1 EINLEITUNG

Lehrer*innen an Höheren Schulen setzen sich nicht nur mit ihren Schüler*innen auseinander, indem sie sie unterrichten, sondern müssen sich auch den unterschiedlichsten Situationen im Schulalltag, wie z. B. der Kommunikation mit der Schulleitung und den Eltern der Schüler*innen, dem indirekten Einfluss der Schulaufsicht und dem Ministerium und der Medien stellen.

Die Suche des Autors nach empirischen Studien über die Auswirkungen von konfliktreichen Situationen auf Lehrer*innen an Höheren Schulen brachte wenig Ergebnisse. Vorhandene Forschungsarbeiten, die sich mit dem Thema Konflikte an Schulen auseinandersetzen, wie z. B. die Arbeiten von LENGER (2008), BECK und BECK (2008), LOJKA (2009) und ASCHENBRENNER (2010), haben den Fokus nicht speziell auf Konfliktfelder und deren Wirkung auf die pädagogische Arbeit gerichtet.

Diese Arbeit soll basierend auf den Ergebnissen der qualitativ-empirischen Studie „HTL-Lehrer/innen im Spannungsfeld Schule. Welche Konfliktfelder beeinträchtigen HTL-Lehrer/innen im Schulalltag?“ von PASSWEG (2011), die die Wirkung von Konflikten im Schulalltag an Höheren Technischen Lehranstalten in NÖ untersucht hat, erweitern auf den Schultyp AHS und HAK in NÖ, um eventuelle Unterschiede zwischen diesen drei Schultypen zum Forschungsthema zu evaluieren.

Untersucht wird, welche Situationen die Lehrer*innen selbst als Konflikte erleben, wie weit sie es emotional betrifft und wie sie mit diesen Situationen umgehen. In dieser Arbeit stehen die Lehrer*innen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es geht um die persönliche Wahrnehmung und Sichtweise der Lehrer*innen und darum, was sie selbst als Spannungsfelder erleben.

Die Forschungsfrage lautet: Durch welche Situationen im Schulalltag geraten Sie in konfliktgeladene Situationen, wie weit betrifft Sie das emotional und wie gehen Sie damit um? In einem 1. Schritt werden in Interviews neun Konfliktsituationen vorgegeben, ob sie diese Situationen kennen, und eine weitere erlebte Konfliktsituation erfragt, wie sie emotional reagieren und wie sie diese Konflikte bewältigen. In einem 2. Schritt wird daraus ein Fragebogen erstellt, der Kolleg*innen an zwölf Schulen vorgegeben wird.

Im Falle von Lehrer*innen sollen hier die, für sie, friktionsreichen Situationen eruiert werden. Hauptziel dieser Arbeit ist einerseits das Erfassen von friktionsreichen Situationen und andererseits zu verstehen, welche Bewältigungsstrategien von ihnen angewandt werden, um damit umgehen zu können.

1.1 Die sozialen Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

1.1.1 Soziale Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Die Aufgaben von Lehrer*innen sind weit vielfältiger, als nur zu unterrichten. Im Lexikon Pädagogik wird von TENORTH & TIPPELT (2007) beschrieben, welche Tätigkeiten Lehrer*innen zu erfüllen haben. Die Autoren sehen das „Unterrichten und Erziehen der Schüler, allgemeiner der nachwachsenden Generation, Vermittlung von bzw. Heranführen an die notwendigen Kulturtechniken und Kulturinhalte [und] herausfordern und fördern der besten Möglichkeiten eines

Schülers“ als zum Lehrer*innen-Beruf gehörende Aufgaben, genauso „wie das Erkennen von Lernschwierigkeiten und besonderen Lernpotenzialen der Lernenden, das Beurteilen ihrer Leistungen, das Beraten von Lernenden und Eltern bei Lern- und Schulproblemen sowie bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg“. Lehrer*innen arbeiten „auch mit außerschulischen Institutionen und Einrichtungen zusammen, [wobei hier] auch die kollegiale Zusammenarbeit zum Wohle der Schüler, zum Zweck der Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Fähigkeiten und mit dem Ziel der gemeinsamen Qualitätsverbesserung der eigenen Schule“ zu den Aufgaben von Lehrer*innen zählen (TENORTH & TIPPELT, 2007, S. 458).

Eine zweite wesentliche Säule, neben dem Unterrichten, stellt die Erziehung der Schüler*innen dar. Lehrer*innen sind in manchen Fällen mit der Erziehung von Kindern betraut, die Zuhause nur in geringem Maße „vollzogen“ wurde (RESCH, 2009). Weiters meint RESCH (2009) in ihrer Arbeit: „Um ein miteinander Arbeiten und gemeinsames Lernen zu ermöglichen, muss es Regeln geben, die von allen Beteiligten (Schüler und Lehrer) eingehalten werden müssen. Wenn Kinder bisher keine Regeln befolgen mussten, wird es oft schwierig, sich diesen neuen Vorschriften unterzuordnen. Problematisch kann auch die Tatsache sein, dass es für manche Schüler ungewohnt ist, die Aufmerksamkeit des Lehrers mit anderen teilen zu müssen“ (RESCH, 2009, S. 61f).

GERSON beschreibt mit welchen Schwierigkeiten sich Lehrer*innen im Schulalltag auseinandersetzen zu haben: „Ein Kind, das nicht 'erlebt' hat, was es bedeutet, einer Gemeinschaft zuliebe sich Zurückhaltung aufzuerlegen, wird es später schwer haben, Triebanregungen zu unterdrücken, d. h. sich 'selbstdiszipliniert' zu verhalten“ (GERSON, 1968, S. 90). Weiters meint er: „Der Lehrer und Erzieher befindet sich heute in einer schwierigen Lage, weil die Zahl der Kinder, die respektlos, d. h. disziplinos, in die Schule kommen, beträchtlich groß ist“ (GERSON, 1968, S. 93).

Die Anforderungen seitens Schüler*innen und deren Eltern an die Lehrer*innen sind nicht zu unterschätzen, da sie oft schwer in die Lehrtätigkeit integrierbar sind: „Die Arbeit der Lehrer ist schwieriger geworden. Dies resultiert aus dem schneller werdenden gesellschaftlichen Wandel, der sich auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt hat und weiter auswirkt. Schüler bringen heute andere Voraussetzungen mit in die Schule als früher, sie und ihre Eltern stellen neue Anforderungen an Schule und Lehrerschaft, die mit den Traditionen und Routinen des Lehrerberufs wie auch mit dem tradierten Selbstverständnis nicht immer leicht zu vereinbaren sind“ (TENORTH & TIPPELT, 2007, S. 460).

Die Bedeutung als Lehrer*in an einer Schule tätig zu sein, zeigt sich laut RESCH (2009) einerseits darin, sich für Regeln und Ordnung im Schulbetrieb einzusetzen, für einen störungsfreien Unterricht zu sorgen, die Möglichkeit zu haben, Machtmittel den Schüler*innen gegenüber einzusetzen und Wissen zu vermitteln. Andererseits bedeutet es auch, sich auf die Schüler*innen einzulassen und zu versuchen, ihr Verhalten und ihre Standpunkte zu verstehen (RESCH, 2009). Das ist bei einer Klasse mit oft bis zu 36 Einzelpersönlichkeiten nicht einfach. „Der Lehrberuf erfordert eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Verstehende Zuwendung bedeutet, den einzelnen Schüler nicht nur unter dem Aspekt seines schulischen Könnens (oder seiner schulischen Schwächen) zu sehen, sondern auch und vor allem als Person, das heißt seine Motive, sein Bemühen, sein Verhalten, seine emotionalen Stärken ebenso wie seine problematischen Seiten wahrzunehmen. Dabei vermeidet [die verstehende Zuwendung] Kränkungen, Demütigungen und Bloßstellungen. Führung bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen zu vertreten, Ziele zu formulieren, Schüler zu fördern, als Lehrkraft mutig zu diesen Forderungen zu stehen und Kritik zu üben, Schülerinnen und Schüler dabei aber Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu unterstützen“ (BAUER, 2007, S. 54).

„Vieles, was sich zwischen Lehrkräften und Schülern im Unterricht ereignet, läuft – neben dem verbalen Dialog – über nichtverbale Kanäle, das heißt vor allem über die Stimme und die Körpersprache des Lehrers bzw. der Lehrerin. Mehr als an allem anderen erkennen Schüler an diesen nichtverbalen Zeichen intuitiv, ob die Person vor ihnen selbstbewusst agiert oder Angst hat, ratlos ist, in Deckung gehen möchte [oder] das Ende der Stunde herbeisehnt“ (BAUER, 2007, S. 56).

Ausschlaggebend welche Auswirkungen der Unterricht auf die Schüler*innen hat, ist also nicht allein die Art und Weise des Unterrichtens, sondern auch die Persönlichkeiten der Lehrer*innen an sich, die dazu beitragen, wie der Unterricht abläuft. „Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Aufmerksamkeit und das Verhalten von Schülern nicht nur durch das, was sie sagen, sondern ebenso durch die Signale, die von ihrer Körpersprache ausgehen, von ihrer Haltung, ihren Bewegungen und ihrer Mimik“ (BAUER, 2007, S. 79f).

MILLER definiert Beziehung als einen aktiven, bewussten und freiwilligen Vorgang zwischen zwei oder mehreren Personen, der sich gegenseitig beeinflusst (MILLER, 1999).

Beziehungen schließen weiters auch Feedbackprozesse mit ein, um einen Informationsaustausch zwischen den Personen zu gewährleisten. KITTEL schreibt in ihrer Arbeit, dass diese Prozesse Komponenten, wie z. B. Verhaltensinteraktion, Sprache, Kommunikation und die Wahrnehmung von einem selbst und anderen, beinhalten und damit für den reibungslosen Ablauf einer Beziehung verantwortlich sind (KITTEL, 2008).

Laut PIANTA (1999) stellen Erwachsenen-Kind-Beziehungen eine Asymmetrie oder Ungleichheit dar, da das Kind weniger reif ist als die / der Erwachsene in dieser Beziehung. Die Lehrer*innen, die hier die erwachsenen Personen darstellen, übernehmen dabei eine große Verantwortung für die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes. Diese Entwicklung ist also abhängig vom persönlichen und beruflichen Einbringen des handelnden Erwachsenen in die Beziehung. In Evolutionsprozessen bindet sich der weniger reife Organismus an einen reiferen, und dieser ist dann in Folge für die Entwicklung und das Überleben des gebundenen Organismus verantwortlich. In Beziehungen gibt es verschiedene Grade der Verantwortlichkeit für diese Interaktionen, die abhängig sind von Rollen und Reifung des Erwachsenen und des Kindes (PIANTA, 1999).

Diese Beziehungen zwischen den Schüler*innen und ihren Lehrer*innen spielen eine wichtige und tragende Rolle in der Entwicklung und im Ausbau verschiedenster Kompetenzen, wie z. B. der Konfliktfähigkeit, während der gesamten Schullaufbahn und formen letztendlich die entwicklungsgemäße Kompetenz, auf der schulische Erfahrungen aufgebaut werden können (KITTEL, 2008).

Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beeinflusst zu einem wesentlichen Teil die schulischen Erfahrungen, die die Jugendlichen machen und dies betrifft sowohl den emotionalen und kognitiven als auch den sozialen Bereich in ihrer Klasse an ihrer Schule, vom Beginn bis zum Ende der Schulzeit (HOWES, MATHESON & HAMILTON, 1994).

ULICH (1983) beschreibt die Elemente wechselseitiger Entwicklung und Steuerung, bzw. Kontrolle sowie Abhängigkeit als begriffsbestimmend. Weiters weist er darauf hin, dass die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen vom normativen Schulsystem und einem Machtverhältnis geprägt ist. Als Institution wird hier eine gesellschaftliche Einrichtung verstanden, die helfen soll, grundlegende Probleme einer Gesellschaft im Rahmen kulturell gültiger Werte, Normen und Regeln zu lösen (SANDFUCHS, 2000).

Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung benötigt Zeit zum Kennenlernen, damit diese Beziehung einen Einfluss auf beide Beziehungspartner hat. Mit genügend Zeit und wiederholten Begegnungen lernen die Beziehungspartner, was sie voneinander erwarten können, wie sie gegenseitig auf unterschiedliche Reize reagieren und welche Grenzen notwendig sind (PIANTA, 1999).

Die bevorzugte Art und Weise von Lehrer*innen, den Schüler*innen gegenüber, Emotionen auszudrücken, wie z. B. Ärger, Stress oder Belastung, ihre Reaktionen auf emotionale Bedürfnisse der Schüler*innen und ihre Einstellungen bezüglich dem Sozialverhalten und der Emotionen ihrer Schüler*innen (ob Sozialverhalten und Emotionen der Schüler*innen ihnen wichtig sind oder nicht) sind weitere Variablen, die die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung von Seiten der Lehrer*innen beeinflussen (PIANTA, 1999).

KITTEL (2008) geht aufgrund ihrer Forschung davon aus, dass Lehrer*innen neben dem Unterrichten eine noch größere Aufgabe zu bewältigen haben, nämlich die einer Bindungsperson. Sie kümmern sich dabei um die Schüler*innen, gelten als Mediator*innen für Peer-Kontakte und als Sozialisierungs-Mittler*innen (KITTEL, 2008).

Die Berufszufriedenheit von Lehrer*innen sowie das schulische Engagement der Schüler*innen stehen in direktem Zusammenhang zur Qualität der Kommunikationsbeziehung (SCHWEER, 2000). Die Schule kann nicht nur als Bildungsinstitution gesehen werden, sondern auch als Ort sozialer Erfahrungen. Die Prozesse von Beziehungen und Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen entziehen sich weitgehend der Kontrolle durch Erwachsene (Eltern und Lehrer*innen) (KRAPPMANN & OSWALD, 1995).

1.1.2 Gesetzlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag

Im Folgenden wird der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag im Hinblick auf die Aufgaben von Lehrer*innen und eventuelle Auswirkungen auf deren soziale Interaktionen untersucht.

Diese Aufgaben finden sich im Schulunterrichtsgesetz [SchUG] (1986) wieder:

§17 Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule [...] zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter der Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichts als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. (S. 1)

Dieser Paragraph zählt zahlreiche Aufgaben von Lehrer*innen auf. Hier wird ersichtlich, dass die Lehrer*innen auf die Entwicklung der Schüler*innen Rücksicht nehmen und diese auch soweit motivieren müssen, dass eine individuelle Entwicklung und eine selbsttätige Mitarbeit stattfinden kann. Gleichzeitig bleibt den Pädagog*innen Raum, die Schüler*innen eigenständig und unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklung mit konkreten Inhalten zu füllen. Aus die-

sem Abschnitt des Gesetzes geht auch hervor, dass neben Erziehung durch Unterricht auch der Umgang der Lehrer*innen mit Schüler*innen in den Rahmen des gesetzlichen Erziehungsauftrags fällt. Das schließt das alltägliche Verhalten der Lehrer*innen mit ein.

Eine zentrale Bedeutung kommt den sozialen Interaktionen zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen und Schulklasse zu, da in diesem Dreieck die Vermittlungsprozesse zwischen institutionellen Ansprüchen und persönlichen Bedürfnissen erfolgen (PETILLON, 1980, S. 25). LOJKA meint, „im Aufgabenbereich des Lehrers liegt unter anderem, die Zielsetzungen der Schule im Umgang mit der Klasse zu verwirklichen. In der Lehrer-Schüler-Interaktion bestimmt im Wesentlichen der Lehrer Inhalt und Form der Interaktion und bezieht sich überwiegend auf die ganze Klasse. Die Schüler/innen hingegen treten öfter mit ausgesuchten Mitschüler/innen in Kommunikation, wobei die gesamte Klasse und deren Gruppenmerkmale Einfluss darauf nehmen“ (LOJKA, 2009, S. 7).

GRAWES Überlegungen in seiner Konsistenztheorie untermauern die Bedeutung dieser sozialen Dimension im Rahmen eines biopsychosozialen Zugangs. Anhand seiner Forschungsergebnisse zeigt er auf, wie nachhaltig Gehirnstrukturen und neuronales Geschehen von sozialen Erfahrungen geformt und bestimmt werden. Auch seine vier formulierten psychosozialen Grundbedürfnisse des Konsistenzmodells (Bindung, Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung, Lustgewinn und Unlustvermeidung) sind im Wesentlichen nur in zwischenmenschlichen Beziehungen erfüllbar bzw. können im sozialen Miteinander auch am nachhaltigsten verletzt werden (GRAWE, 2004).

All diese Ausführungen sprechen über die Aufgaben der Pädagog*innen. Diese sind weitreichend und vielschichtig. Die Liste der Ansprüche der Menschen an diese Berufsgruppe ist, wie ausgeführt, dementsprechend lang. Bisher wurde jedoch das Thema der eigenen Kompetenzen, die Lehrer*innen brauchen, um den vielfältigen Anforderungen des Berufs gerecht zu werden, nicht angesprochen (LENGER, 2008).

1.1.3 Emotionale Belastungen und Bewältigungsstrategien

Der Unterrichtsstil Lehrer*innen wird dann zum belastenden Faktor, wenn dieser Stil die individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Schüler*innen nicht berücksichtigt. Manchen Lehrer*innen ist der Einfluss des gesundheitlichen Aspektes auf den Unterricht bewusst, so wies ein Interviewpartner ASCHENBRENNERS darauf hin: „Wenn ich darauf achte, dass es mir gut geht, wirkt sich das natürlich auf den Unterricht aus“ (ASCHENBRENNER, 2010, S. 67).

Die Lehrer*innen sollten aber nicht nur die Gesundheit reflektieren, sondern auch den eigenen Führungsstil analysieren. Bei Lehrer*innen, die einen autoritären Führungsstil ausüben, sind Schüler*innen mit „Verhaltensschwierigkeiten besonders häufig aufzufinden“ (LEITNER et al., 2008, S. 27). In sozialen Gebilden wird eine Macht- und Entscheidungsstruktur deutlich, die zeigt, dass manche Individuen die Möglichkeit haben, andere Personen dazu zu bewegen, nach (vorgegebenen) Wünschen und Vorstellungen zu handeln. Ein solches Führungsverhalten entsteht zum einen seitens der Lehrer*innen, die eine Verwirklichung der schulischen Ziele anstreben und zum anderen auch in Schüler*innen-Beziehungen. Einflussreiche Schüler*innen sind meist Personen, die die Normen der Gruppe am besten erfüllen (LOJKA, 2009). Bei SCHENK-DANZIGER wird die Beziehung zu Lehrer*innen hervorgehoben. Absolute Gerechtigkeit wird seitens der Schüler*innen verlangt. Lehrer*innen, die in ihrem Führungsstil die verlangten Wer-

te der Schüler*innen nicht verwirklichen, haben meist mit großem Widerstand zu rechnen (SCHENK-DANZINGER, 1976). „Jeder kennt die Lehrer, die überstreng sind, weil sie irgendetwas kompensieren müssen.“ Diese Interviewpartnerin ASCHENBRENNERS berichtete, dass sie Weiterbildungen wie Kommunikation, Konfliktmanagement und Mediation besucht hat, nachdem sie das Gefühl hatte, „dass es nicht mehr reicht alleine Lehrer zu sein, sondern [...] man braucht andere Mittel und Wege zu den Schülern vorzudringen“ (ASCHENBRENNER, 2010, S. 67)

1.2 Die Kommunikation von Lehrer*innen im Schulsystem

1.2.1 Kommunikation von Lehrer*innen im Schulsystem

Die Kommunikation im Klassenzimmer ist durch zeitliche, räumliche und inhaltliche Strukturen festgelegt. WATZLAWICK et al. formulierten fünf Axiome der Kommunikation zwischen Menschen.

Im ersten Axiom stellten WATZLAWICK et al. fest, dass man nicht nicht kommunizieren kann.

Jedes interpersonelle Verhalten und jedes Schweigen ist Kommunikation bzw. besitzt einen Mitteilungscharakter. Da Schüler*innen und Lehrer*innen im Klassenzimmer in Beziehung zueinanderstehen, werden im Unterricht Nachrichten im kommunikationstheoretischen Sinn gesendet, die vom jeweiligen Gegenüber aufgenommen werden können und zu einer Rückmeldung führen können (WATZLAWICK et al., 2000). „Durch Kommunikation treten Menschen miteinander in Beziehung – innerhalb der Schule und außerhalb der Schule. Wenn Menschen miteinander kommunizieren, tauschen sie Botschaften aus. Zunächst verschlüsselt der Sender seine Botschaft in sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen und teilt sie dem Empfänger auf verschiedenen Kanälen mit. Der Empfänger entschlüsselt sie und gibt dem Sender eine Rückmeldung, sodass die Kommunikation zu einem kreisförmigen Prozess wird“ (KELLER, 2014, S. 8).

Das zweite Axiom erklärt, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat.

Der Inhalts- oder auch Sachaspekt repräsentiert den Inhalt des Kommunizierens. Der Beziehungsaspekt zeigt auf, wie der Sender die Botschaft vom Empfänger verstanden haben möchte und wie er die Beziehung zum Sender sieht. Beziehungs- und Inhaltsaspekt beeinflussen sich wechselseitig (WATZLAWICK et al., 2000). „Wenn zwei Menschen miteinander Botschaften austauschen, so hat diese Kommunikation immer einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Das heißt, es kommt nicht nur darauf an, was gesagt wird, sondern auch und vor allem darauf, wie etwas gesagt wird. Letzteres wird nonverbal vermittelt (Gestik, Mimik, Tonfall) und beherrscht die Bewertung der Botschaft. Sind die beiden Ebenen nicht kongruent, entsteht eine Kommunikationsstörung“ (KELLER, 2014, S. 8).

Im dritten Axiom wird die „Natur“ einer Beziehung durch die „Interpunktion“ der Kommunikationsabläufe seitens der Partner*innen bedingt.

Dieses Axiom ist einer der Ausgangspunkte des radikalen Konstruktivismus gewesen, dessen Ansatz ist, dass sich Menschen ihre Wirklichkeit basierend auf persönlichen, subjektiven Erfahrungen bilden und diese dann für richtig und wahr halten. Diese subjektive Wirklichkeit wird vom betreffenden Menschen für objektiv gehalten und bestimmt in Folge das weitere Handeln.