

utb.

Eva Steinherr

# Konflikte in Schulen verstehen und lösen



**Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Psychosozial-Verlag · Gießen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



**Dr. Eva Steinherr** ist Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Fakultät Psychologie und Pädagogik der LMU München. Sie studierte Philosophie sowie das Lehramt an Grundschulen und war fünfzehn Jahre als Grundschullehrerin in München tätig. Sie ist mit dem Schriftsteller Dr. Ludwig Steinherr verheiratet und hat zwei Kinder.

Eva Steinherr

# **Konflikte in Schulen verstehen und lösen**

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2025

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

## Impressum

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2025 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Syldavia/istock.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6555

ISBN 978-3-8385-6555-2 digital

ISBN 978-3-8252-6555-7 print

# Inhaltsverzeichnis

<b>Was Sie in diesem Buch erwartet – Vorüberlegungen zur Methode und Zielsetzung</b> . . . . .	7
--	---

## 1 Konflikte auf Schulebene

<b>Fallbeispiel 1.1: Fridays for Future</b> . . . . .	21
Wie können Lehrende <i>autonomiefördernd</i> mit relativ neuen politisch-gesellschaftlichen Protestformen von Schülerinnen und Schülern umgehen?	
<b>Fallbeispiel 1.2: Ukrainischer Schüler mit Waffe</b> . . . . .	33
Welche Möglichkeiten haben Lehrende, kultursensibel und verständnisvoll so zu reagieren, dass antisoziales Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler sich nicht verfestigt und Ausgrenzung verhindert wird?	
<b>Fallbeispiel 1.3: Abi-Wochen-Motto ‚Prostituierte und Zuhälter‘</b> . . . . .	48
Wie stellen Lehrende Ideen infrage, ohne dass Jugendliche dies als Angriff auf ihre Autonomie erfahren?	

## 2 Konflikte auf Klassenebene

<b>Fallbeispiel 2.1: Die Hausaufgaben-Polizei</b> . . . . .	61
Wie ist die Maßnahme der Kontrolle jüngerer Schülerinnen und Schüler durch ältere zu beurteilen?	
<b>Fallbeispiel 2.2: Mäppchenwurf auf Lehrer</b> . . . . .	71
Welche Möglichkeiten haben Lehrende, gegen Unterrichtsstörungen vorzugehen?	
<b>Fallbeispiel 2.3: Kaja klaut</b> . . . . .	85
Wie kann man auf Diebstähle in der Klasse reagieren?	

### 3 Konflikte mit auffälligen Schülerinnen und Schülern

- Fallbeispiel 3.1: Tina schreibt Tagebuch in Physik** ..... 101  
Was sollten Lehrende tun, wenn Schülerinnen und Schüler sich in der Unterrichtszeit ‚fremdbeschäftigen‘?
- Fallbeispiel 3.2: Diane nimmt mit Diabetes am Sport teil** ..... 111  
Wie können Lehrende ihre Aufsichtspflicht erfüllen und gleichzeitig Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten *autonom* Entscheidungen gewähren?
- Fallbeispiel 3.3: Dunja durchbricht den Dresscode** ..... 123  
Wie sollten Lehrende reagieren, wenn Jugendliche zu einem ‚freizügigeren Kleidungsstil‘ wechseln?

### 4 Mobbingvorfälle

- Fallbeispiel 4.1: Lisa lädt Videos auf YouTube hoch** ..... 137  
Welche Möglichkeiten haben Lehrende, gegen *Mobbing präventiv* und *interventiv* vorzugehen?
- Fallbeispiel 4.2: Lehrerin mag Max nicht** ..... 158  
Welche Bedeutung hat das Verhalten der Lehrperson in einer *Mobbingsituation*?
- Fallbeispiel 4.3: Mobbingbesprechung im Stuhlkreis** ..... 172  
Warum gelingt es manchmal nicht, *Mobbing* abzustoppen?

# Was Sie in diesem Buch erwartet – Vorüberlegungen zur Methode und Zielsetzung

## Zur Methode: Der authentische Fall als Lernfall

Die *Fallarbeit* macht seit vielen Jahren einen Teil meines Seminarangebots für Lehramtsstudierende und für Referendarinnen und Referendare der ‚zweiten Phase‘ wie auch für Lehrerfortbildungen des Freistaats Bayern aus. Sowohl angehende als auch arrivierte Lehrerinnen und Lehrer empfinden es als persönlichen und beruflichen Gewinn, sich mit realistischen schulischen Anforderungen im argumentativen Austausch auseinanderzusetzen. Hierbei wird bewusst ein Theorie-Praxis-Bezug hergestellt: Die pädagogisch-psychologischen Fachwissenschaften dienen einer möglichst sachadäquaten Interpretation und Beurteilung der Fälle, und wenn theoretische Modelle schulische Problemsituationen sichtlich erhellen können, so dass überzeugende Lösungen gefunden werden, führt das oft zu einem regelrechten ‚Aha-Erlebnis‘ bei Teilnehmenden.

## *Schulische Autonomieförderung in zwölf Fällen*

In diesem Buch werden zwölf Konflikte im Schulalltag, die vier Themenkreisen zugeordnet sind, theoretisch durchdrungen und für die Praxis gelöst. Es handelt sich um eine Auswahl aktueller, exemplarischer und komplexer Fälle, die geradezu Symbolcharakter für Problemstellungen seit der politischen *Zeitenwende*<sup>1</sup> haben. So wird im ersten Themenkreis *Konflikte auf Schulebene* bewusst mit drei Fallbeispielen begonnen, die angesichts der globalen Krisensituation exemplarisch für die unterrichtliche Behandlung der *epochaltypischen Schlüsselprobleme Umwelt und Nachhaltigkeit, Krieg und Frieden sowie soziale Ungleichheit* (Klafki 2007) stehen. In den Fällen der drei weiteren Themenkreise *Konflikte auf Klassenebene, Konflikte mit auffälligen Schülerinnen und Schülern* und *Mobbingvorfälle* soll gelernt werden, was die allgemeinen Werte *Freiheit* und *Humanität* in alltäglichen Situationen schulischen Zusammenlebens konkret bedeuten.

Gearbeitet wird mit authentischen Fällen, die Lehramtsstudierende aller Schularten an der LMU München während ihrer Schulpraktika erlebt haben oder an die sie sich aus ihrer Schulzeit erinnern (Ausnahme ist Fall 1.3 *Abi-Wochen-*

---

1 In seiner Regierungserklärung vom 27. 02. 2022 markiert der deutsche Bundeskanzler Olaf Scholz den 24. Februar 2022 als „eine Zeitenwende in der Geschichte unseres Kontinents. Mit dem Überfall auf die Ukraine hat der russische Präsident Putin kaltblütig einen Angriffskrieg vom Zaun gebrochen – aus einem einzigen Grund: Die Freiheit der Ukrainerinnen und Ukrainer stellt sein eigenes Unterdrückungsregime infrage. Das ist menschenverachtend.“

Motto ‚Prostituierte und Zuhälter‘, der aus einer Lehrerfortbildung stammt). Sie sollen demonstrieren, dass Konflikte bei gelungener Gestaltung die *Autonomie* (= *Selbstbestimmung in Verantwortung*) fördern können.

### **Historische und aktuelle Bezüge einer theoriebasierten Fallarbeit**

Die Verbindung zwischen wissenschaftlicher *Theorie* und unterrichtlicher *Praxis* war schon vor über 200 Jahren Anliegen des Aufklärers und Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Nachfolger Kants auf dem Lehrstuhl in Königsberg und Vorreiter der Referendariatsausbildung. Herbart nennt die zu erwerbende professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson *Pädagogischen Takt*. Er bezeichnet ihre Fähigkeit zu *schneller Beurteilung und Entscheidung* in unterrichtlichen Situationen. So erkennt die Lehrperson etwa sich überraschend bietende Lerngelegenheiten für die Entwicklung von *Autonomie* und reagiert flexibel darauf.

Als *Mittelglied* zwischen *Theorie*(wissen) und *Praxis*(erfahrung) sind zur Ausbildung des *Pädagogischen Taktes* einerseits erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, die von Alltagstheorien unterschieden werden müssen, notwendig, andererseits unterrichtspraktische Erfahrungen, denn der Umgang mit konkreten Individuen ist nicht aus allgemeiner Theorie deduzierbar (vgl. Herbart 1802, A I).

Dies entspricht der typischen *Unsicherheit* für die Lehrsituation (vgl. Helsper 2009). Lehrende agieren absichtsvoll, doch sie können die Wirkungen aufgrund der Willens- und Handlungsfreiheit der Adressaten nicht ganz vorhersehen.

„[Die] Kernkompetenz pädagogischer Professionalität liegt in der Fähigkeit, in der *strukturell gegebenen Unsicherheit pädagogischen Handelns in Möglichkeitsräumen rational zu handeln*. *Rational* zu handeln bedeutet wiederum, der geforderte Umgang mit *Unsicherheit* liegt keinesfalls in *Willkür*.“ Es gilt, „rationale Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten, pädagogisch richtig zu handeln [zu treffen]“, auch indem „bessere oder schlechtere argumentative Begründungen“, „gestützt auf theoretisches und empirisches Wissen“ gegeneinander abgewogen werden“ (Kiel in Kiel & Pollak 2011, S. 25-28).

„Lösungen im Prozess der Fallbearbeitung sind deshalb nur *tentativ*, sie müssen *kritikfähig* sein und das Potenzial haben, Räume möglichen Handelns zu eröffnen“ (Kiel in Kiel, Kahlert, Haag & Eberle (Hrsg.) 2011, S. 27).

*Die theoriebasierte Fallbearbeitung* ist demnach besonders geeignet, um angehenden und auch arrivierten Lehrpersonen im Schonraum eines Seminars professionelle Handlungskompetenz zur *Autonomieförderung* von Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Teilnehmende recherchieren wissenschaftliche Theorien, die zur Interpretation und Beurteilung der geschilderten Situation herangezogen werden können und Angebote für Lösungsmöglichkeiten enthalten. Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Pädagogik dienen der *Orientierung* von Handlungen, d. h. sie können und sollen diese nicht determinieren (vgl. Herbart

1802, A 1). Das *Identifizieren* der Fakten geschieht noch weitestgehend *objektiv*, beim *Interpretieren*, *Beurteilen* und *Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten* spielen dagegen zunehmend *subjektive* Komponenten eine Rolle, die jedoch durch den argumentativen Bezug auf fachwissenschaftliche Bestände plausibel gemacht werden. Perspektivenbewusstes Denken und professionelle Urteilskraft werden somit gleichermaßen geschult.

### *Zur Fallbearbeitung im Seminar*

Zu Beginn jedes Seminars werden von mir 'bewährte' publizierte Fälle eingesetzt<sup>2</sup> – sie dienen dem ‚Warmlaufen‘ der Teilnehmenden und der Sicherheit der Seminarleitung bei der Begleitung der ersten Analysen. Die Erfahrung, dass es für komplexe Probleme tragfähige Lösungen gibt, auf die man eigenständig kommen kann, gibt den Teilnehmenden das Selbstvertrauen, sich anschließend mit *selbst erlebten* schulischen Szenen zu beschäftigen.

Die vollständigen *Fallbearbeitungen* der zwölf Kapitel sind als Orientierung gedacht, z. B. für *Dozierende* bei der Seminar-Vorbereitung. Studierende bekommen demnach *nur* die *Falldarstellung* mit *Leitfragen* (und evtl. das zum Schluss jeden Kapitels angegebene fallspezifische *Literaturverzeichnis*). Sie recherchieren selbstständig fachwissenschaftlich relevante Literatur, um den Fall theoriebasiert zu erarbeiten. Das jeweilige Kapitel kann eventuell *nachträglich* von Studierenden zum Vergleich ihrer eigenen Analyse mit einem offiziellen *Interpretations-, Beurteilungs- und Lösungsvorschlag* herangezogen werden.

Die ‚Buch-Fälle‘ sollen immer zur Bearbeitung *selbst erlebter* schulischer Konfliktsituationen anregen, im Uni-Seminar oder „vor Ort“, z. B. im Rahmen einer in der Schule stattfindenden *kollegialen Supervision*. ‚Real-Fälle‘ haben den Vorteil, dass Betroffene nochmals nach *blinden Flecken* befragt werden können. Falls es eine anschließende Umsetzungsmöglichkeit im Unterricht gibt, können sie *Lösungen aus dem gemeinsam erarbeiteten Möglichkeitsraum* auswählen. Dabei achtet die Moderationsleitung darauf, dass die Fallgeberin oder der Fallgeber nicht zur Übernahme von Lösungsvorschlägen gedrängt werden, denn man muss umzusetzen versuchen, was zur eigenen Persönlichkeit und Situation passt, um die sich bietenden Gelegenheiten der Persönlichkeitsförderung von Schülerinnen und Schülern im ‚Praxisraum‘ Schule erfolgreich zu nutzen.

Selbstverständlich wurden alle Personen in den Falldarstellungen *anonymisiert*, worauf alliterative Benennungen (wie *Dunja durchbricht den Dresscode*; *Kaja klaut*) nochmals indirekt hinweisen. Die in diesem Buch veröffentlichten authentischen Konflikte können in Seminaren nun wiederum als anregender Einstieg für die anschließende Bearbeitung *selbst erlebter* Fälle dienen.

---

2 Kiel, E.; Kahlert, J.; Haag, L. & Eberle, Th. (Hrsg.) (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kiel, E. & Pollak, G. (Hrsg.) (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### **Zur strukturierten Vorgehensweise**

An die jeweilige Falldarstellung schließen sich zur Förderung einer *fachwissenschaftlich orientierten Reflexion* Aufgabenvorschläge in Form von *Leitfragen* an. Für sie stellt die anschließende *Fallbearbeitung* eine theoriebasierte zusammenfassende Antwort dar.

Bei der *Fallbearbeitung* wird eine *strukturierte Vorgehensweise* angewandt, die zwischen fünf Denktätigkeiten (*Formulierung des Grundproblems, Identifizieren, Interpretieren, Beurteilen, Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten*) trennt, um dem Bedürfnis vorzubeugen, sofort eine Lösung – womöglich noch in Form eines einfachen ‚Rezepts‘ – parat zu haben (vgl. Kiel 2001).

## **1 Grundproblem**

Das Grundproblem steht in knappen Sätzen und unter Verwendung allgemeiner Fachbegriffe am Anfang der *schriftlichen* Fallbearbeitung, denn es ist für die lesende Person wichtig zu wissen, *worum es geht*. Es *interpretiert* bereits den Fall, darum kann es eigentlich erst formuliert werden, wenn er ganz durchdacht worden ist.

## **2 Identifizieren**

Unterteilt wird in:

### **2.1 Feststellung der Tatsachen (Wer? Was? Wo? Wann?)**

Wesentliche Aspekte des Falls werden noch einmal aufgelistet. *Was ist wem wo wann passiert?*

### **2.2 Blinde Flecken**

(nach Chronologie und Dringlichkeit der Klärung geordnet)

Was müssten wir noch wissen, um den Fall zureichend lösen zu können?

## **3 Interpretieren**

Unterteilt wird in:

### **3.1 Allgemeine Interpretation**

Warum kommt es zum kritischen Ereignis?

### **3.2 Interpretation auf verschiedenen Ebenen**

Beim *Interpretieren* werden die verschiedenen *Ebenen* der Beteiligten bewusst auseinandergehalten, um unterschiedliche Sichtweisen möglichst vielfältig zu erfassen.

Welche Gründe könnten die Agierenden antreiben? Welche Absichten verfolgen sie?

Mögliche Ebenen sind die *schulorganisatorische Ebene*, die *Lehrerinnen- und Lehrer-Ebene*, die *Schülerinnen- und Schüler-Ebene* und die *Eltern-Ebene*, eventuell auch die *gesellschaftliche Ebene*. Das Fallbearbeitungsschema richtet sich dabei nach dem konkreten Fall: Je nachdem können die Ebenen in unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle spielen oder sogar wegfallen (z. B. die *schulorganisatorische Ebene*; die *Eltern-Ebene*; die *gesellschaftliche Ebene*).

## 4 Beurteilen

Unterteilt wird in:

### 4.1 Allgemeine Beurteilung

Das kritische Ereignis wird grundlegend in seinen positiven und negativen Aspekten beurteilt.

### 4.2 Beurteilung auf verschiedenen Ebenen

Dieselben *Ebenen* der Beteiligten wie beim *Interpretieren* werden auch beim *Beurteilen* bewusst auseinandergehalten, um unterschiedliche Sichtweisen möglichst vielfältig zu reflektieren.

Bewertet wird vor allem das Verhalten der Lehrkraft nach ihren positiven und negativen Aspekten, doch auch die Verhaltensweisen anderer Beteiligter können abgewogen werden.

## 5 Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten

Unterteilt wird in:

### 5.1 Allgemeine Lösung

Der *professionelle Möglichkeitsraum von Lösungen* wird grundlegend charakterisiert.

### 5.2 Lösungen auf verschiedenen Ebenen

(nach Chronologie und Dringlichkeit geordnet)

Entwickelt wird ein *professioneller Möglichkeitsraum von Lösungen*, indem nach *kurz- und langfristigen* Lösungsoptionen auf *Individual-, Klassen- und Schulebene* unterschieden wird. Die Beteiligten können – unter Einbezug anderer Systemebenen – auch darüber hinaus agieren.

Wenn die Falldarstellung bereits Lösungsversuche enthält, werden sie reflektiert. Es muss begründet werden, warum sie als gelungen oder misslungen betrachtet werden.

Zum Schluss jedes Kapitels wird die fallspezifische Literatur angegeben.

### **Zur Zielsetzung: Autonomie gewinnen, Empathie lernen und Verantwortung übernehmen!**

In der Schule als *embryonic society* (John Dewey) spiegelt sich das aktuelle Problem gespaltener Gemeinschaften, ja sogar einer gespaltenen Welt, in der ein Teil extremistisch abdriftet und das ‚Recht des Stärkeren‘ auflebt. Angesichts der *Zeitenwende* braucht es in besonderem Maße selbstbestimmte, empathiefähige und verantwortungsbereite Menschen, die sich unter den geänderten politisch-gesellschaftlichen Umständen den Herausforderungen stellen.

#### ***Gesellschaft und Schule in der Krise***

Vittorio Hösle (\* 1960), US-amerikanischer Professor für deutsche Literatur, Philosophie und Politikwissenschaft an der University of Notre Dame in Indiana, spricht in seinem gleichnamigen Buch von neuen *globalen Fliehkräften* und weist schon seit Jahren darauf hin, dass die Welt am „Beginn einer großen geschichtlichen Krise“ (Hösle 2019, S. 16) stehe, nach einem „goldene[n] Vierteljahrhundert“ (ebd., S. 20), dessen Beginn er auf 1989, den Zusammenbruch der Sowjetunion, und dessen Ende er auf 2016, das *annus horribilis* des Brexit-Referendums und der ersten Wahl Trumps, datiert. Trump konnte sich 2016 mit dem Slogan *America first* durchsetzen und wurde 2024 deswegen wiedergewählt. Wie in den USA sind in vielen Ländern immer mehr Bürgerinnen und Bürger bereit, für die Eigengruppe andere Normen zu veranschlagen als für Fremdgruppen und – auch um der eigenen wirtschaftlichen Vorteile willen – Abstriche bei den Menschenrechten, etwa von Flüchtlingen, zu machen. Damit kann und soll die Schule sich aber nicht abfinden, wie die folgenden Beispiele zeigen.

*„Wir wenden uns an die Öffentlichkeit, da wir in unserem Arbeitsalltag als Schulpersonal täglich mit Rechtsextremismus, Sexismus und Homophobie konfrontiert werden und nicht mehr länger den Mund halten wollen“; geschrieben im Frühjahr 2023 der Lehrer Max Teske und seine Kollegin Laura Nickel in einem offenen Brief an die Presse. An ihrer Schule in Brandenburg würde durch rassistische Beleidigungen und geäußerte Nazi-Parolen ein Klima der Angst erzeugt. Die Schulleitung habe die von ihnen gemeldeten Straftaten aber nicht, wie es das Dienstrecht vorschreibt, an höhere Stelle weitergeleitet.*

*In Interviews nennen Max Teske und Laura Nickel die Spaltung des Kollegiums als Problem: Es gebe ein paar wenige mit couragiertem Engagement, doch ein großer Teil reagiere mit gleichgültigem Wegsehen, Verharmlosung und Nicht-Handeln.*

*Als der Brandbrief am Ort bekannt wurde, forderten selbsternannte ‚Elternvertreter‘ in einem Brief an die Schulleitung die „Entlassung dieser beiden ‚Lehrer‘, deren pädagogische Qualität definitiv nicht vorhanden ist.“ Im Alltag wurden die beiden Lehrkräfte mit Schimpfwörtern wie „Scheißzecke“ und „Du Nestbeschmutzer“ angegangen und bedroht. Sticker mit dem Slogan „Piss dich nach Berl\*in“, versehen mit einem Foto der beiden, waren vielerorts angeklebt.*

(vgl. die Sendungen von rbb24 Brandenburg Aktuell, 27.04.2023, 19:30 Uhr, und vom Heute-Journal, 13.07.2023, 21.45 Uhr; sowie ZEIT.de vom 20.07.2023).

Von extremistischen Tendenzen ist die Jugend besonders betroffen, wie z. B. ihr Verhalten bei der Bundestagswahl im Februar 2025 zeigt. Unter den 18- bis 24-Jährigen stimmten 27 Prozent für die Linke, 21 Prozent für die AfD. Zwar bleibt zu hoffen, dass Erwachsenwerden bedeutet, sich gemäßigter zu positionieren, doch ist manche Prognose auch pessimistischer. Unter dem Titel *Unheimliches Wahlverhalten. Für die Jugend ist der freie Westen schon Geschichte* wird befürchtet, die junge Generation ließe sich von den sozialen Medien dauerhaft extremistisch beeinflussen.

*„Die Kommunikation von AfD und Linke ist von vorn bis hinten exzellent. Sie beherrschen die Verknappungskunst, die die Generation Tiktok schlicht erwartet. Sie bieten konkrete und greifbare Inhalte, sei es Milliardärsverbot oder Varianten von ‚Ausländer raus‘. Der Weg führt in den Autoritarismus“* (N-TV.de vom 24.02.2025).

Radikalisierungstendenzen werden bewusst gefördert, wenn Plattformen wie X unter dem Vorwand uneingeschränkter Meinungsfreiheit Hasskommentare und Fake News nicht mehr zensieren.

*Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordert deshalb unter dem Titel ‚Keine Plattform für Lügen, Hass und Hetze!‘, dass demokratisch legitimierte Institutionen den digitalen Raum regulieren – sonst verhalte der Ruf nach mehr Medienkompetenz. Diskriminierende, rechtsextreme und gewalttätige Inhalte bewegten sich jenseits der Menschenrechte und des demokratischen Diskurses, sie sollten verboten werden. Gleichzeitig betont sie: Um die Demokratie zu stärken, brauchen wir [...] die Herausbildung starker Persönlichkeiten* (GEW.de vom 11.02.2025).

### ***Die Richtigstellung des Autonomiebegriffs als ‚Selbstbestimmung in Verantwortung‘***

Das Hauptanliegen des Buches ist daher der *Autonomiegewinn* von Schülerinnen und Schülern, manchmal auch von Lehrerinnen und Lehrern. Schulische Bildung und Erziehung steht hier in der Tradition der Aufklärung, vor allem Immanuel Kants (1724-1804), der die Bedeutung der Achtung von *Menschenwürde und -rechten* als Grundlage von Rechtsstaatlichkeit und Demokratie erkannte und formulierte.

Wenn Kant in seiner programmatischen Schrift *Was ist Aufklärung?* den Menschen dazu aufruft „von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch*

zu machen“ (Kant 1783/1993, S. 55), so ist für ihn *Vernunft* nicht nur *theoretisch*, sondern auch *praktisch* (= *ethisch*). Für Kant gibt es zwei Arten von Pflichten, die jeder Mensch verstehen kann: Die *Pflichten gegen sich selbst* und die *Pflichten gegen andere*. Die *Pflichten gegen sich selbst* ergeben sich aus dem Bewusstsein, die Würde der Menschheit in der eigenen Person anzuerkennen. *Pflichten gegen andere* resultieren aus der Achtung der Menschheit in der Person des Anderen (vgl. Kant 1785/1993).

Diese Richtigstellung des *Autonomie*-, *Mündigkeits*- oder *Freiheitsbegriffs*<sup>3</sup> ist heutzutage notwendig, denn er ist von rechtspopulistischen Gruppierungen wie der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) oder z. B. der islam- und fremdenfeindlichen PEGIDA-Organisation entstellt worden. Sie berufen sich bei ihren Kundgebungen auf Meinungsfreiheit und das Recht des ‚Selber-Denkens‘ gegen jegliche staatliche Bevormundung, unterschlagen dabei aber, dass *Selbstbestimmung* immer auch mit *Fürsorge für andere* verbunden ist. Um solchen Unklarheiten entgegenzutreten, werden in diesem Buch die Begriffe *Autonomie*, *Mündigkeit* oder *Freiheit* mit der Formel *Selbstbestimmung in Verantwortung* wiedergegeben, wobei die Verantwortung sich auf sich selbst, die anderen Menschen und die ganze Welt bezieht. In diesem Sinne *ist* wahre Selbstbestimmung selbstständige und selbstverständliche Verantwortungsübernahme. Der Nachkriegspädagoge Wolfgang Klafki (1927-2016) formulierte es sinngemäß ebenso: *Allgemeinbildung* ist die Entwicklung der drei untrennbaren Grundfähigkeiten *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* (Klafki 2007). Die – neben *Selbstbestimmung* und *Solidarität* – eigens in der jungen Demokratie Deutschlands aufgeführte *Mitbestimmung* bedeutet, dass Lehrende den Willen von Kindern und Jugendlichen, sich politisch-gesellschaftlich zu engagieren, unterstützen sollten, indem sie produktive Richtungen der Umsetzung aufzeigen. (Davon ist im Fall 1.1 *Fridays for Future* besonders die Rede.)

### ***Autonomieförderung als anspruchsvoller Balanceakt***

Das Entwickeln von *Selbstbestimmung in Verantwortung* verlangt das Aushalten von Spannungen bei allen Beteiligten und ein ‚fruchtbares‘ Umgehen mit ihnen. An den hier vorgelegten schulischen Konfliktsituationen wurde deutlich, dass oft *widersprüchliche* Anforderungen an Lehrende gestellt werden. Es sind sogar häufig echte *Dilemmata*, die von ihnen vor allem als belastende Zerreißproben erfahren werden. Wie bereits angeführt, ist nach dem Schulpädagogen Werner Helsper (\*1953) *Unsicherheit* für die Lehrsituation geradezu charakteristisch, denn „[p]ädagogisches Handeln [findet] in den Antinomien der Moderne [statt]“ (Helsper 2009, S. 15). Diese lässt sich nicht auflösen, sondern nur reduzieren und gestalten. In diesem Buch sollte der Fokus auf ihren positiven

---

3 Die Begriffe *Freiheit*, *Selbstbestimmung*, *Mündigkeit* und *Autonomie* werden in diesem Buch als Synonyme behandelt.

Kern gerichtet werden. Anhand der konkreten Fallbeispiele wurde gezeigt, dass Konflikte *fruchtbare Momente im Bildungsprozess* (Copei 1930/1962) sein können, denn wenn mit ihnen konstruktiv umgegangen wird, können sie dem *Autonomiegewinn* von Schülerinnen und Schülern, aber auch dem der Lehrenden dienen.

Die *Widersprüchlichkeit der Autonomieerziehung* ist sogar selbst ein ‚fruchtbarer‘ Konflikt: Darauf wies schon Kant hin, der das pädagogische Hauptanliegen mit der paradoxen Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1995, S. 711) auf den Punkt brachte. Denn man geht in der Pädagogik einerseits davon aus, dass *Autonomie* im Individuum *von innen* wachsen muss, andererseits setzt erzieherisches Tun voraus, dass dieser innere Prozess *von außen* gefördert werden kann und sollte. Gelingende Erziehung heißt dann, dass die ‚Interferenz‘ der beiden Aktivitäten nicht kontraproduktiv, sondern verstärkend ist.

Widersprüchen gerecht zu werden, kennzeichnet den *autoritativen Erziehungsstil*, der mit dem Münchner Familienpsychologen Klaus A. Schneewind (\*1939) auch *Freiheit in Grenzen* genannt wird (vgl. Schneewind 2002, 2012; vgl. Schneewind & Böhmert 2016). Einerseits gewähren Lehrende Freiheiten zur Entwicklung von *Reflexions-, Empathie-, Dialog- und letztlich Handlungsfähigkeit*, andererseits setzen sie aus humanitären Gründen gegebenenfalls Grenzen (z. B. um Gewalt abzustoppen; um die Freiheit jeder Person zu schützen). Insofern Einschränkungen notwendig sind, sind sie auch vernünftig, d.h. sie müssen begründbar sein. Entsprechend werden sie von den Lehrenden auch erklärt, aber *nicht* von ihnen zur Diskussion gestellt, weshalb es pädagogisch sinnvoll sein kann, deren Übertretungen zu sanktionieren, ohne dass Bestrafungen als Erziehungsmittel im Vordergrund stehen. Lehrende leisten zur *Autonomieförderung* also stets einen *Balanceakt* zwischen einem verständnisvollen Gewähren von Freiheiten und berechtigten Grenzsetzungen. Sie müssen daher selbst in sich gefestigte *autonome* Persönlichkeiten sein, die im vorgegebenen Rahmen der bürokratischen Institution Schule ihren pädagogischen Freiraum zum Wohl von Kindern und Jugendlichen zu nutzen verstehen (zum *autoritativen Erziehungsstil* vgl. auch Steinherr 2017).

### ***Kommunikation als Haupt-Erziehungsmittel***

Lehrende stehen unter dem Anspruch, Schülerinnen und Schülern überzeugend zu verdeutlichen, welche Freiheiten sie sich nehmen können oder sogar sollen, welche Einschränkungen aber auch vernünftig sind. *Kommunikation* dient dem Entschärfen von Spannungen und ihrer Lösung. Im Gespräch können Positionen verdeutlicht, Argumente ausgetauscht und Verständnis für andere Auffassungen erlangt und geäußert werden.

Kommunikation als Haupt-Erziehungsmittel steht im Prinzip gegen *Bestrafungen* und *Belohnungen*, welche durch behavioristische Lerntheorien mitunter

plausibel gemacht wurden, gegen die sich aber schon Kant als *Dressurmethoden* wandte (vgl. Kant 1803/1995, S. 707). Er stellte die „sokratische Methode“ (ebd., S. 737) als vernunft- bzw. menschengemäß und daher als besonders vielversprechend heraus, was die Entwicklung von *Selbstbestimmung in Verantwortung* betrifft. Sie zielt darauf ab, dass Kinder und Jugendliche ein vertieftes Bewusstsein von Handlungsgründen aus sich selbst heraus erwerben. Diese Position geht Hand in Hand mit modernen entwicklungspsychologischen Ansätzen zur moralischen Entwicklung im Sinne Lawrence Kohlbergs (1981; 2001; 2017), deren Grundlage ein begründend-diskursiver (= *autoritativer*) Erziehungsstil ist, wobei heute fokussiert wird, dass *Empathie- und Reflexionsfähigkeit* zusammengehören und gleichermaßen entwickelt werden müssen (vgl. Steinherr 2017, S. 81).

Für die Gesprächsführung mit dem Ziel einer *unterstützenden Beziehungsgestaltung* sind drei Prinzipien des humanistischen Psychologen Carl Rogers (1983, 2010) handlungsleitend:

- *Wertschätzung* (= unbedingter Respekt; bejahende Haltung jedem Menschen gegenüber)
- *Authentizität* (= Ehrlichkeit und Echtheit)
- *Empathie* (= Einfühlungsvermögen)

Zentrale Praktiken sind dabei *Aktives Zuhören* und *Ich-Botschaften*, Umgangsweisen, die verdeutlichen, dass man das Gegenüber für einen vernünftigen, verantwortungsbewussten Menschen hält. *Aktives Zuhören* ist angebracht, wenn die *andere* Person, z. B. eine Schülerin oder ein Schüler, ein Problem hat, dagegen sollen *Ich-Botschaften* geäußert werden, wenn *ich selbst*, z. B. als Lehrerin oder Lehrer, ein Problem mit der anderen Person habe. Vorwürfe, Vorschriften oder Sanktionen werden bei beiden Strategien vermieden (vgl. Gordon, 1974/1989).

*Aktives Zuhören* und *Ich-Botschaften* kennzeichnen das *kooperative Konfliktlösungsgespräch* als „Alternative zu [...] ‚Sieg/ Niederlage‘-Methoden“ (ebd., S. 29). Es handelt sich hierbei um ein strukturiertes Vorgehen in sechs Stufen (ebd., S. 216-223).

### **Das kooperative Konfliktlösungsgespräch**

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungen
3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung für die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Bewertung der Effektivität der Lösung

### ***Die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern zur Autonomieförderung von Schülerinnen und Schülern: differenzierte Wissensvermittlung sowie Stärkung des Selbstvertrauens und der Zuversicht, durch überlegtes Handeln Gutes in der Welt bewirken zu können***

Eine optimistische Grundhaltung bei Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, durch eigenes Handeln humanere Verhältnisse schaffen zu können, lässt sich vom Fortschrittsdenken der Aufklärung lernen – so herausfordernd und komplex die heute zu bewältigenden Problematiken auch sind. Kants positives Menschenbild besagt, dass Menschen prinzipiell frei sein, sich mit sinnvollen Zielen identifizieren und verantwortungsvoll handeln wollen. Kurz gesagt streben Menschen nach *Mündigkeit* (= *Selbstbestimmung in Verantwortung*).

Doch geschieht der Fortschritt nicht quasi evolutiv – wie noch der US-amerikanische Gerechtigkeitstheoretiker John Rawls in den 1970er-Jahren dachte. Der Kantkenner ging vom Primat des *Freiheitsprinzips* aus, d. h. dass in einer gerechten Weltordnung „der Grundsatz der gleichen Freiheit für alle dem der Regelung wirtschaftlicher und sozialer Ungleichheiten vorgeordnet sein soll“ (Rawls 1971/1979, S. 62), weil „Menschen im Urzustand keine geringere Freiheit um größerer wirtschaftlicher Vorteile willen hinnehmen“ (ebd., S. 587). Rawls ging dementsprechend davon aus, dass Demokratien als Formen praktizierter Freiheit und Toleranz eine friedliche Anziehungskraft entwickeln, die totalitäre Regimes auf Dauer zusammenbrechen lässt. Dem steht aktuell entgegen, dass Diktatoren mit materiellen Versprechungen Wählerinnen und Wähler gewinnen und sich das politische Klima weltweit radikalisiert.

Die Hoffnung auf Durchsetzung von Rechtsstaatlichkeit und Demokratie und allgemein humaner gesellschaftlicher Verhältnisse ist also mit *mündigen* Bürgerinnen und Bürgern verbunden, die mutig, klug und verantwortungsbewusst handeln. Der Lernprozess – immer mehr weg von der Fremdbestimmung, immer mehr hin zur Selbstbestimmung – lässt sich durch das dynamische Motivationsmodell von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985, 1993, 2000) veranschaulichen. Lehrpersonen fördern die Entwicklung *intrinsischer Motivation*, indem sie Schülerinnen und Schülern *Erlebnisse der Kompetenz, der Autonomie und der sozialen Eingebundenheit* ermöglichen.

Ziel ist das Erreichen von *Handlungskompetenz*, wozu zum einen *Sachkompetenz*, zum anderen *Selbst- und Sozialkompetenz* gehören.

- Schülerinnen und Schüler erlangen *Sachkompetenz* durch Aufklärung über die derzeitige *geschichtliche Krise* (Hösle 2019), die sich vielfältig z. B. am ungebremsten Klimawandel, an Flüchtlingsströmen und Kriegen zeigt. Differenziertes Wissen über Themen von gemeinschaftlicher bis hin zu weltgemeinschaftlicher (= globaler) Relevanz, d. h. über die sogenannten *epochaltypischen Schlüsselprobleme* (Klafki 2007) ist nötig, vor allem weil ein Optimismus im Sinne Rawls' politisch-gesellschaftlicher Fortschritt würde

quasi evolutiv erreicht, durch die gegenwärtige Verdunkelung der Weltsituation in Frage gestellt ist. Jegliches Dominanzverhalten von Gruppen unter Missachtung dringender Anliegen der Gemeinschaft wird im Unterricht erkannt und kritisch hinterfragt, um ihm so entgegenzuwirken.

- Schülerinnen und Schüler erlangen *Selbst- und Sozialkompetenz* durch die Stärkung ihres Selbstvertrauens und ihrer Zuversicht, etwas bewirken zu können. Lehrende gestalten deshalb Unterrichtssituationen, die *Erlebnisse der Kompetenz, der Autonomie und der sozialen Eingebundenheit* ermöglichen (vgl. Deci & Ryan 1985, 1993, 2000).

Wenn *Autonomieförderung* auf diese Weise möglichst flächendeckend gelingt, kann der aktuellen geschichtlichen Krise mit der begründeten Hoffnung begegnet werden, dass sich an ihr durch mutige, kluge und verantwortungsbereit handelnde junge Menschen noch etwas ändern lässt.

## Literatur

### Monografien

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Copei, F. (1930/1962). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Gordon, Th. (1974/1989). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne.
- Helsper, W. (2009). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Barbara Budrich.
- Herbart, J. F. (1802). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In J. F. Herbart, *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. W. Asmus, 3 Bände (zitiert als A I-III), Düsseldorf/München 1964-65, Neuaufgabe Stuttgart 1984.
- Hösle, V. (2019). *Globale Fliehkräfte. Eine geschichtsphilosophische Kartierung der Gegenwart*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Kant I. (1785/1993). Die Metaphysik der Sitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant: Werkausgabe in 12 Bänden* (8. Band). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1783/1993). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 1. Band: Was ist Aufklärung? In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant: Werkausgabe in 12 Bänden* (11. Band). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1995). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Band: Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant: Werkausgabe in 12 Bänden* (12. Band). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kiel, E. (2001). Grundstrukturen wissenschaftlicher Diskurstätigkeit. Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Begründen, Beweisen, Rechtfertigen, Bestreiten. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (1. Band) (S.56-68). Hohengehren.
- Kiel, E.; Kahlert, J.; Haag, L. & Eberle, Th. (Hrsg.) (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G. (Hrsg.) (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. In *Essays on moral development* (Vol. 1), San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (2001). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35-61). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohlberg, L. (2017). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rawls (1971/1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Übers. v. H. Vetter, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rogers, C. (2010). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schneewind, K. A. (2002). Freiheit in Grenzen. Wege zu einer wachstumsorientierten Erziehung. In H.-G. Krüsselberg & H. Reichmann (Hrsg.), *Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft* (S. 213-262). Graftschafft: Vector.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2016). *Jugendliche kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Hogrefe.
- Steinherr, E. (2017). *Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben*. Stuttgart: Kohlhammer.

### Zeitschriftenaufsätze

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits. Human Needs and Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

### Internetquellen

- GEW.de (11.02.2025). *Keine Plattform für Lügen, Hass und Hetze!* Verfügbar unter <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/gew-keine-plattform-fuer-luegen-hass-und-hetze> [27.02.2025].
- N-TV.de (24.02.2025). *Unheimliches Wahlverhalten. Für die Jugend ist der freie Westen schon Geschichte*. Von Hendrik Wieduwilt. Verfügbar unter <https://www.n-tv.de/politik/Fuer-die-Jugend-ist-der-freie-Westen-schon-Geschichte-article25585028.html> [27.02.2025].
- Schneewind, K. A. (2012). *„Freiheit in Grenzen“ – Begründung eines integrativen Medienkonzepts zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen*. Verfügbar unter [https://www.achim-schad.de/mediapool/86/864596/data/F-i-G\\_Medienkonzept.pdf](https://www.achim-schad.de/mediapool/86/864596/data/F-i-G_Medienkonzept.pdf) [27.02.2025].
- ZEIT.de (20.07.2023). *Piss dich nach Berl\*in*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2023/31/lehrer-brandenburg-drohungen-rechtsextremismus-neonazis> [27.02.2025].

Zwölf schulische Konflikte, die Lehramtsstudierende aller Schularten authentisch erlebt haben, werden nach einem strukturierten Vorgehen gelöst. Es handelt sich z. B. um Störungen wie Fremdbeschäftigung im Unterricht, Mäppchenwurf auf einen Lehrer, Diebstahl im Klassenzimmer, Schüler mit Waffe im Pausenhof oder Mobbing. Gezeigt werden soll, dass die gelungene Gestaltung sowohl kleinerer als auch größerer Krisensituationen der Autonomieentwicklung dienen kann.

Das Studienbuch richtet sich an universitäre Dozentinnen und Dozenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Referendariats-Seminarleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer, die sich wissenschaftsbasiert und realitätsnah mit den vielfältigen Anforderungen im Lehrberuf auseinandersetzen möchten.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6555-7



9 783825 265557



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

[utb.de](http://utb.de)