



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Heterogenität in der Schule“

Kritische Ereignisse im Umgang mit Heterogenität aus
Schüler*innenperspektive

verfasst von / submitted by

Denise Aumann, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft /
Master programme Education

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Denise Aumann, versichere, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Ich bestätige, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Mai 2020

Denise Aumann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die durch ihre Unterstützungsleistungen einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung und Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt der Betreuerin meiner Masterarbeit, Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc, für die wertvolle und intensive Betreuung. Sie hat mir den Zugang zur Thematik und dem Forschungsfeld eröffnet, mich durch kritisches und konstruktives Feedback unterstützt, die Arbeit mit Denkanstößen bereichert und somit zum Gelingen dieser Forschung beigetragen.

Für das Korrektur- und Gegenlesen der Arbeit bin ich meiner Tante, Petra Grasl, sehr verbunden. Weiters möchte ich mich bei meiner Studienkollegin und Freundin Martina Andre bedanken, welche mich durch das gesamte Studium begleitet und dadurch zur Freude und Motivation einen wertvollen Beitrag geleistet hat.

Schließlich gilt mein herzlicher Dank meinem Freund und meiner Familie, für die unermüdliche seelische Unterstützung, den bedeutungsvollen Zuspruch und die Motivationsleistungen. Mit Hilfe deren bedingungslosen Rückhalts ist mir die Fertigstellung dieser Masterarbeit gelungen. Besonders ohne den Beistand und die Begleitung meiner Mama während meiner gesamten Studienzzeit wäre mir vieles nicht möglich gewesen. Danke!

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkung Bildung, Erziehung und Unterricht – Eigendarstellung in Anlehnung an Köck (2005, S. 33)	19
Abbildung 2: The Four Layers of Diversity – Eigendarstellung in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe (2003, S. 33).....	29
Abbildung 3: Stufenmodell der Konflikteskalation – Eigendarstellung in Anlehnung an Glasl (2013, S. 238 f)	47
Abbildung 4: Grundmuster der Konfliktlösung – Eigendarstellung in Anlehnung an Gerhard Schwarz (2014, S. 282)	49
Abbildung 5: Konfliktverlauf und Lösungsansätze – Eigendarstellung in Anlehnung an Werner (2017, S. 55)	51
Abbildung 6: Unterstützungssysteme zur Konfliktbewältigung – Eigendarstellung in Anlehnung an Glasl (2013, S. 396)	52
Abbildung 7: Phasenmodell qualitativer Analyse – Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 21)	73
Abbildung 8: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse – Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 98)	139
Abbildung 9: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung – Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 86)	140

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswertungsschritte	76
Tabelle 2: Datenerhebung	77
Tabelle 3: Kategoriensystem	82
Tabelle 4: Gliederung nach Geschlecht.....	83
Tabelle 5: Erzählperspektiven	84
Tabelle 6: Gliederung nach Differenzkategorien	85
Tabelle 7: Gliederung nach dem Kontext	86
Tabelle 8: Gliederung nach Schulstufen.....	86
Tabelle 9: Gliederung nach Zeitangaben.....	87

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AHS	allgemeinbildende höhere Schule
Anm. d. D. A.	Anmerkung durch Denise Aumann
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BMASGK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
Ed.	Editor
et al.	et alii, et aliae, et alia
f	folgende Seite (eine weitere Seite)
ff	folgende Seiten (zwei weitere Seiten)
Hervor.	Hervorhebung
Hrsg.	Herausgeber bzw. Herausgeberin
HS	Hauptschule
NMS	Neue Mittelschule
o. Ä.	oder Ähnliche/Ähnliches
Orig.	Original
p.	page
S.	Seite
u. Ä.	und Ähnliche
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /
USA	United States of America
usw.	und so weiter
z. B.:	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	III
TEIL I PROBLEMENTFALTUNG UND THEORETISCHER RAHMEN	7
1 PROBLEMSTELLUNG	1
1.1 Aktueller Forschungsstand	4
1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung.....	7
1.3 Methodisches Vorgehen	8
1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit	10
2 DAS SYSTEM SCHULE.....	12
2.1 Bildungspolitische Einordnung des Systems Schule	12
2.1.1 Schulrechtliche Grundlagen	13
2.1.2 Funktionen und Aufgaben von Schule.....	15
2.2 Schule als Ort der Bildung, Erziehung und des Unterrichts.....	17
2.3 Schule als Lebensraum	20
2.4 Resümee.....	21
3 HETEROGENITÄT IM SCHULPÄDAGOGISCHEN KONTEXT	23
3.1 Zur Begriffsdefinition „Heterogenität“	23
3.2 Zur Begriffsdefinition „Differenz“ und „Diversität“	26
3.3 Heterogenität in der Schule	29
3.3.1 Heterogenitätsdimensionen und das Paradigma der Intersektionalität	30
3.3.2 Heterogenität als Herausforderung und Chance.....	31
3.4 Inklusive Pädagogik.....	34
3.5 Resümee	36
4 KONFLIKTE IM SCHULPÄDAGOGISCHEN KONTEXT	38
4.1 Zur Begriffsdefinition „Konflikt“.....	38
4.1.1 Interpersonaler Konflikt.....	38
4.1.2 Intrapersonaler Konflikt.....	40

Verzeichnisse

4.1.3	Unterrichtsstörung	40
4.2	Mögliche Konfliktformen	41
4.3	Konfliktkonstellationen in der Schule	43
4.4	Stufenmodell der Konflikteskalation	46
4.5	Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung	48
4.6	Die Relevanz von Emotionen in Konfliktsituationen	54
4.7	Konflikte als Lernprozesse.....	55
4.8	Kritische Ereignisse als Auslöser für Lernprozesse	56
4.8.1	Ursprünge der Methode der Kritischen Ereignisse.....	56
4.8.2	Methode der Kritischen Ereignisse.....	58
4.9	Resümee	61
5	TRANSFORMATORISCHE BILDUNGSPROZESSE	63
5.1	Der Bildungsbegriff: Bildung als Transformation	63
5.1.1	Grundfigur des Welt- und Selbstverhältnisses.....	65
5.1.2	Anlass für Bildungsprozesse.....	66
5.1.3	Struktur des Transformationsprozesses.....	67
5.2	Theorie transformatorischer Bildungsprozesse unter der Perspektive Kritischer Ereignisse	68
5.3	Resümee	69
	TEIL II EMPIRISCHER TEIL.....	70
6	KONKRETISIERUNG DES FORSCHUNGSTHEMAS	71
7	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	72
7.1	Grundprinzipien der qualitativen Forschung.....	72
7.2	Erhebungsmethode	73
7.2.1	Vorgehensweise zur Erhebung Kritischer Ereignisse	74
7.2.2	Vorgehensweise der partizipativen Datenerhebung.....	75
7.3	Auswertungsmethode.....	77
7.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	78
7.3.2	Strukturierende Inhaltsanalyse und Kategorienbildung	78
7.3.3	Kategoriensystem.....	80

8	FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	83
8.1	Deskriptive Analyse.....	83
8.1.1	Geschlecht.....	83
8.1.2	Erzählperspektive.....	83
8.1.3	Differenzkategorien.....	84
8.1.4	Schulischer Kontext der Ereignisse.....	85
8.1.5	Orte und Schulstufen.....	86
8.1.6	Zeitliche Einordnung der Ereignisse.....	86
8.2	Inhaltliche Analyse der Kritischen Ereignisse.....	87
8.2.1	Konflikttypen.....	87
8.2.2	Auslöser der Kritischen Ereignisse.....	91
8.2.3	Hauptthemen der Kritischen Ereignisse.....	95
8.2.4	Folgen der Kritischen Ereignisse.....	99
8.2.5	Handlungsstrategien zur Konfliktlösung.....	103
9	DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	108
9.1.1	Beteiligte Personen, schulischer Kontext und Differenzkategorien.....	108
9.1.2	Konflikttypen im schulischen Kontext.....	109
9.1.3	Unterrichtsstörungen, unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen und Abwertungen als auslösende Bedingungen.....	110
9.1.4	Diskriminierung, widersprüchliche soziale und kulturelle Werte und Grenzkonflikte als zentrale Hauptthemen.....	112
9.1.5	Konsequenzen der Kritischen Ereignisse und Handlungsstrategien zur Konfliktlösung im schulischen Kontext.....	115
	TEIL III ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBEMERKUNGEN.....	120
10	CONCLUSIO.....	121
10.1	Fazit.....	121
10.2	Limitationen und Ausblick.....	127
11	LITERATURVERZEICHNIS.....	129
12	ANHANG.....	139
	KURZFASSUNG.....	153
	ABSTRACT.....	154

Teil I

Problementfaltung

und

theoretischer Rahmen

1 Problemstellung

Heterogenität ist keineswegs ein neues und bisher unbeachtetes Phänomen der schul- und bildungspädagogischen Theorie und Praxis. Die Perspektive hat sich in den vergangenen Jahren von der Orientierung an Homogenisierung hin zu Heterogenisierung verschoben (Budde, 2017, S. 13). Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen verändert sich die Heterogenität der Schüler*innen und Studierenden (Wild & Wiebke, 2014, S. 9). An Hochschulen nehmen beispielsweise die Studienberechtigungsprüfungen in den vergangenen Jahren stetig zu, wodurch momentan eine große Vielfalt der Studierendenzusammensetzung vorherrschend ist (Zeryakis & Mooraj, 2014, S. 1 f). Internationale Mobilität, allgemeiner Anstieg der Bildungsbeteiligung sowie vielfältige institutionelle Wahlmöglichkeiten gehen mit der Heterogenität auf individueller Ebene einher. Weiters führen die sozio-kulturelle Herkunft und somit auch die Bildungsvoraussetzungen zur aktuellen Heterogenität der an tertiärer Bildung beteiligten Individuen (Allemann-Ghionda, 2014, S. 672). In diesem Zusammenhang verweisen Bohl, Budde und Rieger-Ladich (2017) darauf, dass durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre der Umgang mit Heterogenität als eine der zentralen Aufgaben im schulischen Kontext anzusehen ist (Bohl et al., 2017, S. 7).

Seit Jahrzehnten beschäftigt sich die Bildungspolitik und die Bildungsforschung mit dem Thema der Heterogenität in variierender Intensität sowie in unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Aktualität von Heterogenität im schulischen Kontext, im bildungspolitischen sowie im bildungswissenschaftlichen Bereich, wird durch diverse Maßnahmen deutlich (Wild & Wiebke, 2014, S. 13; 16 f). Diese Entwicklungen sind sowohl aus politischen, gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Perspektiven erwünscht. Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung als Werte einer modernen Gesellschaft erfordern es, dass allen Menschen diverse Wege zu und durch eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglicht werden. So wurde mit der Vereinbarung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz [BMASGK], 2016) einem integrativen Bildungssystem in allen Bereichen zugestimmt (Zeryakis & Mooraj, 2014, S. 1 f). In den letzten Jahren wurden unter anderem zahlreiche Förderungen (beispielsweise die BMBF-Förderlinie oder das DFG-Schwerpunktprogramm), Reformierungsmaßnahmen (wie der Ausbau

der Ganztageschule oder inklusive-sonderpädagogische Fördermodelle) sowie diverse Programme im Hochschulbereich umgesetzt, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Aktuelle Konzepte fokussieren vordringliche Herausforderungen und somit eine eher spezifische, problemzentrierte Perspektive auf Heterogenität (Wild & Wiebke, 2014, S. 13; 16 f). Nachdem die Problemstellung im Kontext des allgemeinen Bildungssystems thematisiert wurde, gilt es diese nun im konkreten Kontext von Schule zu betrachten.

Im schulischen Heterogenitätsdiskurs werden die Verschiedenheiten und Differenzen der Schüler*innen hervorgehoben. Diese unterscheiden sich hinsichtlich unbestimmt vieler Merkmale wie Alter, Geschlecht, ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft, Behinderung, Vorkenntnisse, individuelle Interessen und Begabungen sowie Lerntempo, um nur einige Beispiele anzuführen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 23). Somit werden die differenten Voraussetzungen der Lernenden und die völlig unterschiedliche Zusammensetzung der Schüler*innengruppen mit Heterogenität in Bezug auf die Schule bezeichnet (Drinck, 2011, S. 48). Die Beschäftigung mit diesen unterschiedlichen Merkmalen ist im Besonderen auch für die Bildungsprozesse der Lernenden als zentral anzusehen (Hagedorn, 2010, S. 404 f). Es ergibt sich der pädagogische Anspruch, diese Unterschiedlichkeiten ohne Bewertung mit Aufmerksamkeit anzuerkennen und als Ausgangspunkt von konstruktiver und wertschätzender Begegnung zu sehen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 23). Aus dieser Sichtweise eröffnet sich die Notwendigkeit einer Inklusiven Pädagogik bzw. einer Pädagogik der Inklusiven Schule. Diese hat die Wahrnehmung der differenten, individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen sowie die damit zusammenhängende Umsetzung spezifischer Lehr- und Lernbedingungen zum Ziel (Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014, S. 10 f). Heterogenität soll in der Inklusiven Pädagogik nicht nur anerkannt werden, anzustreben ist die Wertschätzung sowie ein professioneller Umgang mit Vielfalt. Der Anspruch auf eine gleichberechtigte Teilnahme an Bildung sowie die Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse können somit als wesentliche Ziele Inklusiver Pädagogik festgehalten werden (Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt, 2014, S. 3).

Drinck (2011) sowie Lang, Grittner, Rehle und Hartinger (2010) zeigen eine eher problemorientierte Sichtweise auf, wenn auf die zum Teil vorhandene Idealvorstellung von Lehrpersonen einer homogenen Lerngruppe verwiesen wird (Lang et al.,

2010, S. 317). Denn die Bewältigung diverser Herausforderungen, welche durch die Heterogenität der Schüler*innen entstehen, werden oftmals als problematisch angesehen und damit zusammenhängende Auswirkungen im schulischen Kontext können beinahe zur Überbelastung in der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts für Lehrpersonen werden (Drinck, 2011, S. 48 f). Den umfassenden Anforderungen gerecht zu werden, verlangt von Lehrkräften ein hohes Maß an Professionalität sowie auch Änderungen in der Aus- und Fortbildung (Vock & Gronostaj, 2017, S. 6). Durch diese wird deutlich, dass im schulischen Kontext der Umgang mit Heterogenität als Herausforderung festzumachen ist (Drinck, 2011, S. 49).

Im Zusammenhang mit der Thematik der Heterogenität im Kontext von Schule gilt es auch Konfliktsituationen und Störungen des Unterrichts, welche als Teil und Herausforderung des Schulalltags bezeichnet werden können, zu beachten. Durch individuelles Handeln und Verhalten im Unterricht tragen sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen zu Konflikten und Störungen bei (Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2018, S. 388). Diese stehen im Zusammenhang mit der subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung der inkludierten Personen (Fesler, 2015, S. 5). Dabei werden miteinander unvereinbare Ziele angestrebt, wobei durch diverse Verhaltensweisen die jeweiligen Ziele des anderen behindert, blockiert oder gestört werden. Je konsequenter das angestrebte Ziel verfolgt wird, umso intensiver werden auch emotionale Erregungen wie Wut oder Ärger über die andere Person. Im schulischen Alltag kann es zu einer Vielzahl interpersonaler Spannungen und Konflikten unterschiedlicher Parteien kommen. Es wird vermerkt, dass beispielsweise durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe zunehmend Konfliktpotentiale entstehen, welche von den Lehrpersonen nur schwer ausgeglichen werden können (Neubauer, 2017, S. 417 ff). In diesem Zusammenhang lässt sich auf Schumann (2012) verweisen, welche Konfliktsituationen im Zusammenhang von kulturbedingten Differenzen im speziellen als Critical Incidents bzw. als Kritische Ereignisse anführt (Schumann, 2012, S. 55). Durch die Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen im schulischen Kontext wird deutlich, dass diese mit emotionalen Impulsen verbunden sind und Emotionen eine relevante Rolle in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion einnehmen (Sann & Preiser, 2017, S. 213 f). Des Weiteren können kritische Situationen Lern- und Bildungspotentiale ermöglichen bzw. eröffnen: Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

befasst sich damit, dass durch die Konfrontationen mit Problemen oder Krisenerfahrungen Anlässe für Bildungsprozesse hervorgerufen werden (Koller, 2018, S. 18).

Anhand der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass durch die Verschiedenheiten und die vorhandene Heterogenität der Schüler*innen eine diversitätssensible, inklusive Pädagogik unabdingbar ist. Aufgrund der vielfältigen Unterschiedlichkeiten der Lernenden und Lehrenden sind Konflikte im Schulalltag nicht ausgeschlossen. Welche Perspektiven und Wahrnehmungen im Umgang mit Heterogenität in der Schule eröffnet werden und wie sich diese durch Kritische Ereignisse bzw. erlebte Konfliktsituationen von Schüler*innen zeigen, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

1.1 Aktueller Forschungsstand

Die internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben schlussgefolgert, dass die Auseinandersetzung mit Heterogenität zum zentralen Thema von Schule, Wissenschaft und aktueller, öffentlicher Debatten geworden ist (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5). Ebenso haben „diese Befunde [...] dazu geführt, dass Heterogenität ein Schlüsselbegriff im aktuellen Bildungsdiskurs“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5) ist. Dadurch „ist der möglichst optimale Umgang mit Heterogenität Kernauftrag unseres Bildungssystems, jeder Bildungseinrichtung und damit insbesondere Kernauftrag jeder Schule.“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5) Zudem ist Heterogenität zunehmend Gegenstand empirischer Untersuchungen (Allemann-Ghionda, 2014, S. 672). Um den aktuellen Stand der Forschung zur Thematik aufzuzeigen, werden folgend Studien angeführt, welche sich spezifisch mit Kritischen Ereignissen bzw. Konfliktsituationen von Heterogenität im schulischen Kontext auseinandersetzen.

Weiss, Syring und Kiel (2019) beschäftigen sich mit herausfordernden Situationen von Lehrpersonen in Deutschland, welche im Kontext der wachsenden Migration an Schulen entstehen und die Lehrer*innentätigkeit beeinflussen (Weiss et al., 2019, S. 196). Die empirische Studie richtet sich nach der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) wodurch Kritische Ereignisse im Kontext von Kultur und ansteigender Migration durch Gruppendiskussionen mit 44 Lehrpersonen und Direktor*innen verschiedener Schulstufen ermittelt wurden. Dabei haben sich verschiedene Arten

von Konflikten, betreffend der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Unterrichtsgestaltung sowie Schwierigkeiten in der Kooperation und Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten, als Kritische Ereignisse herausgestellt. Lehrpersonen und Direktor*innen haben häufig Situationen beschrieben, in welchen unterschiedliche kulturelle und religiöse Ansichten, Sprachbarrieren und der Umgang mit traumatischen Schüler*innenerfahrungen thematisiert wurden (Weiss et al., 2019, S. 196–199; 206 f). Aus den gewonnenen Erkenntnissen ergibt sich unter anderem die Notwendigkeit für Empathievermögen der Lehrpersonen sowie Modifizierungen in der Zusammenarbeit und im Feedbackverhalten mit den Erziehungsberechtigten. Es benötigt zudem spezifische Schulungen und Fortbildungen für Lehrpersonen, beispielsweise zu Konfliktmanagement, um Hilfestellungen für diverse Änderungen in der Organisation der Klassenführungen und Unterrichtsgestaltung zu erhalten. Resultierend wird angeführt, dass die erwähnten Erlebnisse sowohl die Tätigkeit der Lehrenden, als auch die kognitive und soziale Entwicklung der Schüler*innen beeinflussen (Weiss et al., 2019, S. 207 ff).

Die Untersuchung von Weiß, Kiel und Markowetz (2017) identifizierte Herausforderungen und Probleme aus der Perspektive von Lehrpersonen in einem konkreten Schwerpunkt von Heterogenität: der Förderung geistiger Entwicklung von Schüler*innen (Weiß et al., 2017, S. 258 f). Mittels zwölf Gruppendiskussionen konnten durch die Methode der Critical Incidents (Flanagan, 1954) insgesamt 50 Kritische Ereignisse erfasst und analysiert werden. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in die Aspekte des Kritischen Ereignisses an sich, vorauslaufende Gründe sowie Folgen der schwierigen Situationen (Weiß et al., 2017, S. 261; 263). Als zentrales Kritisches Ereignis konnte die Herausforderung des Umgangs mit eskalierenden und auffälligen Verhaltensweisen der Schüler*innen festgestellt werden. Weiters wurde aufgezeigt, dass Lehrpersonen die misslingende Inklusion von Lernenden, die Kooperation mit anderem Fachpersonal sowie die Kooperation mit Eltern als schwierige Situationen und Spannungsfelder empfinden. Mögliche Gründe der Herausforderungen konnten in der Überforderung von Schüler*innen und in unterschiedlichen Erwartungen sowohl im Team als auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern identifiziert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, als Konsequenzen aus den konflikthaft erlebten Situationen, entstehende Unruhe im Klassenraum sowie Ängste, Überforderung und Belastung

der Lehrkräfte (Weiß et al., 2017, S. 269). Als Implikationen und Handlungsansätze im Umgang mit den ermittelten Kritischen Ereignissen lassen sich personelle und strukturelle Ressourcen sowie die entsprechende Qualifikation von Fachpersonal diskutieren (Weiß et al., 2017, S. 270 f).

Im Kontext des Hochschulwesens erhob eine Studie im Rahmen des Projekts „Solving intercultural conflicts with international students“ (2018-2021) von Resch und Raschauer (2020) Studierendenerfahrungen im Zusammenhang mit Heterogenität. Fokussiert wurden konkrete kulturelle Differenzerfahrungen in Interaktionssituationen von 26 internationalen Studierenden. Die Erkenntnisse wurden mittels der Aktionsforschungsmethode der Kritischen Ereignisse (Cohen-Emerique, 2015) gewonnen und zeigen, dass kulturelle Differenzen meist in Situationen der universitären Lehre vorkommen (Resch & Raschauer, 2020, S. 222 ff). Konkrete Fälle wie diverse Vorurteile oder die Abwertung von kulturellen Aspekten in Unterrichtssituationen zeigen Diskriminierung und Abwertungen von Lehrenden gegenüber Studierenden (Resch & Raschauer, 2020, S. 229).

Im Zuge der Beschäftigung mit den Forschungsarbeiten wird deutlich, dass bereits eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kritischen Erfahrungen zu diversen einzelnen Aspekten von Heterogenität im Kontext von Bildungsinstitutionen stattfindet. Alle der angeführten Studien verwenden die Methode der Critical Incidents bzw. Kritischen Ereignisse nach Flanagan (1954) oder Cohen-Emerique (2015). Begründet kann dies dadurch werden, da sich diese Methode im Besonderen dafür eignet, Erhebungen im Umgang mit kulturellen Differenzen durchzuführen (Resch & Raschauer, 2020, S. 222). Die Studien verdeutlichen, dass der Fokus vermehrt auf der Sichtweise der Lehrenden und nicht auf der Schüler*innenperspektive liegt, weiters steht eine spezifische Dimension von Heterogenität im Zentrum der Untersuchungen. Neben dem Kontext von Schule dient auch die Hochschullehre als Forschungsfeld. Demzufolge führen Resch und Raschauer (2020) an, dass die Methodik der Kritischen Ereignisse speziell in der Sozialarbeit angewendet und mittlerweile von einigen Studien auf den Hochschulkontext übertragen wurde (Resch & Raschauer, 2020, S. 222).

1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung

Wie aus den Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand deutlich wird, sind wissenschaftliche Erkenntnisse zu Kritischen Ereignissen konkret im schulischen Bereich kaum vorhanden. Aktuelle Studien fokussieren eher eine spezifische Heterogenitätsdimension und betrachten Heterogenität nicht als allgemeinen Komplex. Neben der Lehrenden-Perspektive in Bezug auf Heterogenität im schulischen Kontext eröffnet sich auch die Sichtweise der Schüler*innen als aufschlussreicher und nicht zu vergessender Blickwinkel. Dadurch kann ein Forschungsbedarf hinsichtlich Kritischer Ereignisse bzw. Konfliktsituationen mit Heterogenität im Kontext der Schule aus Sicht der Schüler*innen identifiziert werden. Daraus ergibt sich die Motivation für diese Masterarbeit, welche folgender Forschungsfrage nachgeht:

*Wie beschreiben Schüler*innen Kritische Ereignisse im Umgang mit Heterogenität in der Schule aus retrospektiver Sichtweise?*

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin, Kritische Ereignisse in schulischen Situationen mit Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen zu erforschen. Auf der Grundlage von retrospektiven Narrationen von Studierenden über Kritische Ereignisse in der Schulzeit bzw. über persönliche Erfahrungen im schulischen Kontext soll die Perspektive der Schüler*innen herausgearbeitet und herausgefunden werden, wie diese den Umgang mit heterogenitätsbezogenen Konflikten in der Schule beschreiben. In weiterer Folge soll durch diese Forschungsarbeit aufgezeigt werden, welche möglichen Ursachen zu den beschriebenen Kritischen Ereignissen geführt haben könnten, zu welchen Hauptthematiken sich diese ereignet haben und welche Konsequenzen daraus folgten.

Die vorliegende Untersuchung ist dem empirisch-sozialwissenschaftlichen Ansatz zuzuordnen, da durch diesen ein systematisch-methodischer Zugang „zur pädagogischen Praxis im Besonderen und zu pädagogisch relevanten Prozessen des Alltags im Allgemeinen“ (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 12) ermöglicht werden soll. Diese Arbeit befasst sich im empirisch-erziehungswissenschaftlichen Sinn mit der pädagogischen Praxis: Kritische Ereignisse mit der vorhandenen Heterogenität der in der Schule inkludierten Personen werden im Rahmen pädagogischer Prozesse des schulischen Alltags, aus der spezifischen Sichtweise der Schüler*innen, einer wis-

senschaftlichen Analyse anhand von Methoden beigeführt. Die dadurch entstehende Thematisierung und Reflexion der pädagogischen Praxis im schulischen Kontext und dabei aufkommender konflikthafter Situationen eröffnen den bildungswissenschaftlichen Bezug dieser Untersuchung.

Die pädagogische Relevanz des Themas der vorliegenden Arbeit zeigt sich vor allem darin, dass Schule aktuell und auch in Zukunft mit Heterogenität durch sich verändernde Migration, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten durch gesellschaftliche Bedingungen sowie mit sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Unterschieden konfrontiert ist. Die sich eröffnende Verschiedenheit der Schüler*innen schließt die Herausforderung mit ein, den Unterricht so anzubieten, dass dieser alle Lernenden bestmöglich fördert, begleitet und herausfordert (Vock & Gronostaj, 2017, S. 13 ff). Zudem kann es als besondere pädagogische und bildungswissenschaftliche Relevanz gesehen werden, auf persönliche Differenzenerfahrungen von Lernenden einzugehen und Konfliktfelder sichtbar zu machen. Das schulische Geschehen kann so durch neue Perspektiven bereichert sowie Implikationen zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz gewonnen werden (Resch & Raschauer, 2020, S. 228).

1.3 Methodisches Vorgehen

Die Wahl der Anwendung qualitativer Methoden zur Bearbeitung des Forschungsinteresses und schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage, lässt sich damit begründen, dass durch die qualitative Forschung Flick, Kardorff und Steinke (2015) zufolge ein verbessertes Verständnis der sozialen Umwelt ermöglicht werden soll. Abläufe, Strukturmerkmale und verschiedene Eigenschaften können dadurch zugänglich werden, welche Nichtmitgliedern verschlossen bleiben würden. Durch die Methoden der qualitativen Forschung kann ein theoretischer und handlungspraktischer Zugang ermöglicht werden, indem durch genaue Beschreibungen und einen offenen Zugang erweiterte Möglichkeiten der Erkenntnis offen gelegt werden (Flick et al., 2017, S. 14; 17). Um Kritische Ereignisse bzw. konflikthafte Situationen mit Heterogenität speziell aus der Sichtweise von Schüler*innen näher fassen zu können, ist es von zentraler Bedeutung, die Perspektiven der inkludierten Individuen zu erfahren.

Eine qualitative Forschung, welche den Anspruch hat, „Lebenswelten >von innen heraus< aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2017, S. 14), kann dies ermöglichen.

Im Rahmen der qualitativ-empirischen Untersuchung wurde zur Datenerhebung die Methode der Critical Incidents bzw. der Kritischen Ereignisse, welche auf Flanagan (1954) zurück geht und von Cohen-Emerique (2006) in die Sozialwissenschaften adaptiert wurde (Resch & Raschauer, 2019, S. 120 f), eingesetzt. Diese Erhebungsmethode, als qualitative Forschungsmethode zur Erfassung und Analyse Kritischer Ereignisse der sozialen Interaktion (Weiß et al., 2017, S. 262) kann im Sinne des Forschungsinteresses als naheliegend und geeignet angeführt werden. Zudem bietet diese Methode die Möglichkeit, die Ursachen für die Entstehung eines Konfliktes bzw. einer kritischen Situation zu diskutieren (Hennig, 2012, S. 85 f). Bei der Forschung mit Critical Incidents stehen kurze, auf den Konflikt fokussierte Erzählungen im Mittelpunkt (Schumann, 2012, S. 56). Diese Schilderungen entstehen durch direkte Beobachtung oder retrospektiv von der handelnden Person selbst, wodurch am Ende eine Situations- bzw. Verhaltensbeschreibung vorliegt (Hemmecke, 2007, S. 2 f). Die empirischen Daten wurden in Form von retrospektiven Narrationen erlebter Kritischer Ereignisse mit Heterogenität von Studierenden, aus der eigenen Schulzeit bzw. durch Erfahrungen im schulischen Kontext, erhoben. Zur Auswertung und Analyse Kritischer Ereignisse gilt es, die vorliegenden Daten zuerst deskriptiv und dann interpretierend auszuwerten, d. h. zu klassifizieren und zu strukturieren (Hemmecke, 2007, S. 6). Um die Komplexität der Daten so wenig wie möglich zu mindern und diese zusammenfassend erschließen zu können, wird auf das Erstellen eines Kategorienschemas verwiesen (Butterfield, Borgen, Amundson, Maglio, 2005, S. 479). Dazu zeigt sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als geeignet, da diese das Ziel hat, sprachliches Material methodisch und systematisch zusammenzufassen und schrittweise zu analysieren (Mayring, 2015, S. 49).

Die narrativen Texte ermöglichen somit einen retrospektiven Einblick in kritische Konfliktsituationen und -erfahrungen von Studierenden aus ihrer Schulzeit.

1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist grob in drei Teile gegliedert, diese Strukturierung orientiert sich an einer logischen und aufbauenden Systematik der Untersuchung der Forschungsthematik. Im Teil I dient das einleitende erste Kapitel zur Entfaltung der Problemstellung, um aktuelle Studien zur Thematik aufzuzeigen sowie die Forschungslücke und die sich daraus schließende Forschungsfrage darzulegen. Die pädagogisch-bildungswissenschaftliche Relevanz und das Ziel der vorliegenden Untersuchung sind hier verortet, weiters werden methodische Hinweise aufgezeigt. Abschließend wird der Aufbau der Masterarbeit vorgestellt.

In den weiteren Kapiteln des ersten Teils wird der theoretische Kontext, in welchem die Forschungsthematik grundgelegt ist, aufgezeigt. Zunächst wird das System Schule – als Forschungsfeld dieser Arbeit – näher betrachtet. Das Kapitel 3 fokussiert die Thematik der Heterogenität im schulpädagogischen Kontext: Diverse Begriffsbestimmungen sowie durch Heterogenität hervorgehende pädagogische Handlungsweisen, im spezifischen die Pädagogik der Inklusiven Schule, werden einer näheren Diskussion zugeführt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Konflikten im Kontext Schule erfolgt im Kapitel 4: Es werden mögliche Konfliktformen und -konstellationen vorgestellt. Ein Stufenmodell der Konflikteskalation sowie Möglichkeiten der Lösung von Konflikten dienen einem umfangreichen Verständnis. Zudem werden Emotionen in konflikthaften Situationen und Konflikte als Lernprozesse betrachtet. Dieses Kapitel abschließend werden Kritische Ereignisse im Zusammenhang mit Konflikten beleuchtet, dabei werden die Ursprünge sowie die Theorie und Methode Kritischer Ereignisse dargestellt. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet das Kapitel 5: Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, z. B.: 2018), welche in diesem Zusammenhang als bildungswissenschaftliche Bezugstheorie der Forschungsthematik betrachtet wird.

An diese umfangreiche systematische Annäherung der Aspekte der Kernthematik schließt der empirische Teil – als Teil II der Arbeit – an. Im Zuge dessen erfolgt zunächst die Konkretisierung der Forschungsthematik und der zugrundeliegenden Forschungsfragen. Ferner fokussiert Kapitel 7 die methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung: Konkret wird auf die Methoden der Datenerhebung sowie Datenauswertung und -analyse Bezug genommen, welche theoretisch dargestellt

und praktisch durchgeführt wurden. Dem folgen im Kapitel 8 und 9 die Darstellung der Ergebnisse anhand gebildeter Haupt- und Subkategorien sowie die Diskussion und Interpretation der Erkenntnisse.

In abschließenden dritten Teil der Arbeit soll die forschungsleitende Fragestellung im Sinne eines Fazits einer zusammenfassenden Antwort zugeführt werden. Zudem werden der wissenschaftliche Zugewinn bzw. Schlussfolgerungen der gesamten Arbeit, handlungspraktische Konsequenzen sowie mögliche weiterführende Fragen abschließend skizziert.

2 Das System Schule

Die im Zuge der vorliegenden Masterarbeit durchgeführte Untersuchung bezieht sich auf den Kontext der pädagogischen Bildungsinstitution Schule. In diesem Bereich bedarf es in einem ersten Schritt einer näheren Auseinandersetzung. Schule umfasst in ihrer Komplexität als vom Staat organisierte Bildungsinstitution nicht nur die gesetzlich geregelten Grundlagen. Schule als Ort der Bildung, Erziehung und des Unterrichts hat des Weiteren mehr oder weniger festgelegten Funktionen und Aufgaben nachzukommen. Neben der Schule als Lernort stellt diese auch einen wertvollen Lebensraum für Kinder und Jugendliche dar, in welchem sie eine beträchtliche Zeit ihres Lebens verbringen.

2.1 Bildungspolitische Einordnung des Systems Schule

Die Schule ist eine zentrale gesellschaftliche Institution, welche zur Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dient (Wiater, 2013, S. 11), sie nimmt eine tragende Rolle in deren Lebens- und Erfahrungsbereich ein (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 3). Zudem wird Schule als ein Ort des Lernens und der individuellen Entwicklung, der Wissensvermittlung sowie als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz gesehen (Blömeke & Herzig, 2009, S. 15). Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die Schüler*innen auch für nachfolgende Ausbildungs- und Berufswege zu qualifizieren, können den primären Aufgaben von Schule beigemessen werden (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 6).

Aufgrund verschiedener Organisationsstrukturen, Rahmenbedingungen und Interaktionspraktiken von Schulen kann nach Wiater (2013) im Allgemeinen nicht von „der“ Schule gesprochen werden. Dennoch kann versucht werden, Schule durch diverse Aspekte festzulegen (Wiater, 2013, S. 15). Die Auseinandersetzung mit den schulrechtlichen Grundlagen, den Funktionen und Aufgaben von Schule, den Begriffen wie Bildung, Erziehung und Unterricht sowie mit dem Lebensraum Schule erweist sich als hilfreich. Diese mögliche Konkretisierung des Systems Schule soll durch die nachfolgenden Kapitel verdeutlicht werden.

Die Schule ist Wiater (2013) zufolge, ein Subsystem im Sozialsystem der Gesellschaft, welches neben anderen Subsystemen zum einen eigenständig existiert und zum anderen auch mit diesen in Verbindung steht. Die engsten Beziehungen zu anderen Subsystemen bestehen zum Politischen- sowie zum Rechtssystem als auch zum Wirtschafts- und zum Beschäftigungssystem (Wiater, 2013, S. 15). Im Kontext des gesellschaftlichen Systems und damit verbundenen Beziehungen stellen die Schulgesetze, Verordnungen und Lehrpläne zentrale Rahmenbedingungen von Schule dar (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 8).

2.1.1 Schulrechtliche Grundlagen

Das gegenwärtige österreichische Schulwesen ist eine gesetzlich geregelte – vom Staat organisierte – Organisation. Weiters ist die Schule durch diverse Bundesgesetze und Verordnungen festgelegt (Wiater, 2009, S. 67), gemäß § 11, § 12, § 13 des Schulpflichtgesetzes (1985) mit Ausnahme von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht, häuslichem Unterricht, Schulen keiner gesetzlich geregelten Schulart und Schulen, welche im Ausland gelegen sind (Schulpflichtgesetz, 1985, § 11; § 12; § 13). Das Schulrecht in Form von diversen Bundesgesetzen, wie beispielsweise dem Schulorganisationsgesetz (1962) oder dem Schulpflichtgesetz (1985), regelt unter anderem das Geschehen und Abläufe im Kontext von Schule sowie Rechte und Pflichten der Personen, welche in der Schule tätig sind oder durch Schulpartnerschaften damit in Verbindung stehen (Brezovich & Mitarbeit von Rochel, 2006, S. VII). Zudem erweist sich die Schule als ein zentraler Lebensraum für Kinder und Jugendliche, in welchem Schüler*innen nicht zuletzt aufgrund der allgemeinen Schulpflicht, welche im Schulpflichtgesetz (1985) nachzulesen ist, eine beträchtliche Zeit verbringen.

Verfassungsrechtliche Grundlagen, durch welche das österreichische Schulwesen geregelt ist, sind im Bundes-Verfassungsgesetz (1945), vorwiegend in den Artikeln 14, 14a, und 113, festgesetzt (Brezovich & Mitarbeit von Rochel, 2006, S. 1). So sind, nach Art. 14, Abs. 6, des Bundes-Verfassungsgesetzes (1945), Schulen „Einrichtungen, in denen Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes er-

zieherisches Ziel angestrebt wird“ (Bundes-Verfassungsgesetz 1945, Art. 14, Abs. 6). Das erzieherische Ziel von Schule ist in dieser Gesetzespassage nicht weiter ausformuliert. Es ergibt sich aus den, im Art. 14, Abs. 5a, des Bundes-Verfassungsgesetzes (1945) angeführten Grundwerten der Schule, dass ein höchstmögliches Bildungsniveau bestmöglicher Qualität gesichert werden soll (Bundes-Verfassungsgesetz, 1945, Art. 14, Abs. 5a). Wie im § 3 durch das Schulorganisationsgesetz (1962) festgelegt, sind Schulen nach ihrem Bildungsinhalt in allgemeinbildende und berufsbildende Schulen zu gliedern sowie nach ihrer Bildungshöhe in Primarschulen (Volksschule bis inbegriffen zur 4. Schulstufe sowie entsprechende Stufen der Sonderschule) und in Sekundarschulen (Oberstufe der Volksschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, entsprechende Stufen der Sonderschule, Berufsschulen, mittlere sowie höhere Schulen) einzuteilen (Schulorganisationsgesetz, 1962, § 3).

Anhand der gesetzlichen Grundlagen von Schule wird unter anderem der zentrale Stellenwert sowie die Breite des Umfangs und die Komplexität österreichischer Bildungsinstitutionen deutlich. Nach Zeitler (2013) sind neben den Gesetzestexten und Verordnungen des Weiteren die Lehrpläne wie auch die Bildungsstandards der jeweiligen Schulen als staatliche Vorgaben unterrichtlicher Tätigkeiten als wesentlich im schulischen Kontext anzusehen. Lehrpläne als auch Bildungsstandards werden durch das bildungspolitische System festgesetzt und dienen dazu, das Erreichen der Bildungsziele zu forcieren (Zeitler, 2013, S. 35). Nach § 6 des Schulorganisationsgesetzes (1962) umfassen Lehrpläne Bildungsziele, Bildungs- und Lehraufgaben der diversen Unterrichtsgegenstände, didaktische Grundsätze sowie den Lehrstoff der einzelnen Schulstufen und Gegenstände (Schulorganisationsgesetz, 1962, § 6), wodurch die Lehrpläne der einzelnen Schulen als grundlegende Dokumente bezeichnet werden können. Durch die Bildungsstandards wurde das Bildungssystem weiter differenziert, da Schule nicht mehr nur inputgesteuert geschieht, sondern um einen Aspekt der Output-Steuerung erweitert wurde (Zeitler, 2013, S. 35).

Zusätzlich zu den Beschreibungen von Schule in den Gesetzestexten sind auch die Ausführungen der wissenschaftlichen Literatur ähnlich gefasst. Auch Ulich (2001) bestimmt Schule als „eine öffentliche und staatlich kontrollierte Institution, die mit ihren Anforderungen und Normen sehr wesentlich das Leben in ihr, den schulischen

Alltag(,) mitbestimmt“ (Ulich, 2001, S. 36). Prozesse und Abläufe des Schulalltages sowie entsprechende Verhaltensweisen der Schüler*innen werden durch Verordnungen und Vorschriften, wie zum Beispiel der Haus- und Schulordnungen oder durch Lehrpläne und Unterrichtsgesetze festgelegt (Ulich, 2001, S. 37). Nach Köck (2005) ist die Schule als eine „offizielle Bildungseinrichtung [...] der Ort institutionell geregelter und kontrollierter Wechselwirkungsverhältnisse von Lehrenden und Lernenden mit dem Zweck der Bildung und Ausbildung der Schüler durch Unterricht und Erziehung“ (Köck, 2005, S. 19). Wie durch die Definition von Schule nach Köck (2005) ersichtlich wird, sind im Kontext von Schule auch der Zweck dieser sowie die Begrifflichkeiten des Unterrichts und der Erziehung als wesentlich zu erachten. Dadurch eröffnet sich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Funktionen und Aufgaben von Schule.

2.1.2 Funktionen und Aufgaben von Schule

Wiater (2013) führt an, dass „Funktionen grundsätzlich betrachtete Leistungserwartungen der Gesellschaft und des Staates an die Schule (sind), die diese im Unterricht und im Schulleben zu realisieren gehalten ist“ (Wiater, 2013, S. 21). Im Unterschied dazu sind Aufgaben als konkrete praktische Konsequenzen aus den jeweiligen Funktionen zu sehen (Wiater, 2013, S. 21). Ähnlich werden die Funktionen und Aufgaben von Schule bei Köck (2005) gefasst, wonach die Aufgaben von Schule der Umsetzung der Funktionen dienen (Köck, 2005, S. 20).

Die Funktionen von Schule sind in der Fachliteratur sowohl begrifflich als auch konzeptionell nicht einheitlich geregelt. Meist variiert die Anzahl zwischen zwei und fünf Funktionen von Schule. Unterscheiden Autor*innen zwischen zwei Funktionen, werden zumeist die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden angeführt (Wiater, 2013, S. 21). Wird fortsetzend zwischen fünf Funktionen von Schule unterschieden, lässt sich auf Zeinz (2009) verweisen. Folgende Funktionen werden angeführt: die 1) Qualifikationsfunktion, als weiterführende Qualifikation durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen, die 2) Sozialisations- und Enkulturationsfunktion, als Ein- und Weiterführung in bzw. von Gesellschaft und Kultur, die 3) Personalisationsfunktion, als Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und der Individualität, die 4) Allokations-, Selektions- und Integrationsfunktion, als Verteilung zwischen den

Aspekten der Auslese und Eingliederung der Heranwachsenden sowie die 5) Legitimationsfunktion, als Vermittlung zwischen Normen, Werten und der Aufteilung sozialer Möglichkeiten (Zeinz, 2009, S. 88–93) Die enge Verwobenheit der angeführten Funktionen ist dabei durch Zeinz (2009) hervorzuheben (Zeinz, 2009, S. 88).

Aus diesen beispielhaft nach Wiater (2013) und Zeinz (2009) angeführten Funktionen von Schule eröffnen sich diverse Aufgaben, welche im schulischen Alltag durch den Unterricht zu erfüllen sind. Laut Wiater (2013) ergeben sich diese aus juristischen Grundfunktionen sowie durch Erwartungen der Gesellschaftsmitglieder. Durch gesellschaftliche Veränderungen unterliegen diese unterschiedlichen Aufgaben stets Variationen und Veränderungen (Wiater, 2013, S. 23 f). Bildung und Erziehung können grundsätzlich als die beiden zentralen Aufgaben von Schule festgesetzt werden, welchen sich weiterführend alle anderen Aufgaben zu- bzw. unterordnen lassen (Wiater, 2009, S. 71). Kiper (2009) setzt sich neben den schulischen Aufgaben der Bildung und Erziehung mit weiteren Aufgabenbereichen auseinander. Es wird konkret auf pädagogische Betreuung der Kinder und Jugendlichen, Kompensation zum Ausgleich von Defiziten, Förderung, Inklusion sowie Beratung verwiesen (Kiper, 2009, S. 80 f).

Zusätzlich zur wissenschaftlichen Betrachtung der Funktionen und Aufgaben von Schule kann auch deren rechtliche Grundlegung herangezogen werden. Die Aufgaben der Schule nach dem Schulorganisationsgesetz (1962) § 2 sind folglich festgelegt:

„§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie be-

fähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (Schulorganisationsgesetz, 1962, § 2).

Die gesetzlichen Grundlagen zu den Aufgaben der österreichischen Schule betreffen nach § 1 alle allgemein- und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren sowie höheren Schulen in Österreich (Schulorganisationsgesetz, 1962, § 1).

Durch die Betrachtung pädagogischer sowie rechtlicher Sichtweisen von Schule in ihren Funktionen und Aufgaben zeigt sich die Übereinstimmung aber auch Variierung dieser. Köck (2005) verweist auf Unterschiede in der Benennung, der Anzahl sowie im Interesse und der wissenschaftlichen Betrachtungsweise von Funktionen und Aufgaben im schulischen Kontext (Köck, 2005, S. 20 f). Des Weiteren handelt jede Schule in ihrer Eigenlogik, je nach Organisationsstruktur, konkreten Rahmenbedingungen und Interaktionspraktiken der Schule werden die individuellen Möglichkeiten der Umsetzung abgewogen und Aufgaben und Zielsetzungen verfolgt (Wiater, 2013, S. 15).

2.2 Schule als Ort der Bildung, Erziehung und des Unterrichts

Es erweisen sich die Begriffe der Bildung, Erziehung und des Unterrichts als relevant und grundlegend, um Schule zu beschreiben.

Durch den Auftrag für die österreichische Schule nach Art. 14, Abs. 6 des Bundes-Verfassungsgesetzes (1945) sowie nach § 17 des Schulunterrichtsgesetzes (1986), wird die Relevanz der Vermittlung von Wissen in Form von Unterricht und Lehren deutlich (Bundes-Verfassungsgesetz, 1945, Art. 14, Abs. 6; Schulunterrichtsgesetz, 1986, § 17). Ebenso zeigt sich gemäß § 47 des Schulunterrichtsgesetzes (1986) die Notwendigkeit von Schule, an der Erziehung der Kinder und Jugendlichen mitzuwirken (Schulunterrichtsgesetz, 1986, § 47). Die Relevanz des Bildungs- und Erziehungsauftrages im Kontext von Schule und Unterricht lässt sich auch durch wissenschaftliche Literatur aufzeigen.

Köck (2005) führt im Zusammenhang mit der Frage: Was ist Schule und wozu ist sie da? an, dass Schule als offizielle Bildungseinrichtung den Zweck „der Bildung und Ausbildung der Schüler durch Unterricht und Erziehung“ (Köck, 2005, S. 19) verfolgt. Ebenso vermerkt Wiater (2009), dass Schule, „durch Unterricht und Schulleben den Kindern und Jugendlichen *Bildung und Erziehung* zukommen zu lassen“ (Wiater, 2009, S. 71; Hervor. im Orig.) hat. Auch Siebertz-Reckzeh und Hofmann (2017) benennen das Spannungsfeld der Erziehung und Wissensvermittlung als zentrale Ziele von Schule (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Seibert (2009) befasst sich mit den Begriffen in konkreter Auseinandersetzung, wobei auf die Komplexität der Begriffsverständnisse verwiesen wird. Es wird das hierarchische Verhältnis als mögliche Perspektive vermerkt, dabei wird „Bildung [...] als ein Ziel von Erziehung und Unterricht begriffen oder Erziehung und Unterricht werden als schulisches Fundament für individuelle Bildungsprozesse interpretiert“ (Seibert, 2009, S. 72). Neben der hierarchischen Betrachtungsweise wird ebenso auf das enge Beziehungsverhältnis sowie auf die gegenseitige Bedingung verwiesen. Durch die Komplexität wird auch die Notwendigkeit der individuellen Betrachtung der Begriffe hervorgehoben (Seibert, 2009, S. 75), welche folgend nach Seibert (2009) vorgenommen wird.

Der Bildungsbegriff wird als intendiertes „*Ergebnis von Erziehung und Unterricht*“ (Seibert, 2009, S. 75; Hervor. im Orig.) festgelegt, wobei auf die subjektive Differenzierung des Begriffes verwiesen wird. Gemeinhin sollte der Bildungsauftrag der Schule als ein Programm der Selbstbildung zur Entfaltung jedes Individuums mit individuellen Begabungen, als Teil der Gesellschaft und Kultur verstanden werden (Seibert, 2009, S. 75 f). Der Erziehungsbegriff wird als eine Möglichkeit gesehen, die jungen Menschen in ihrer Entwicklung und aktiven Entfaltung zu fördern. Dabei wird das didaktisch-methodische Angebot und die Lerninhalte der Lehrpersonen bezeichnet, womit Werte und Haltungen vermittelt, gefördert und gesichert werden sollen (Seibert, 2009, S. 76). Weiterführend verweist Seibert (2009) auf die Verbundenheit von Erziehung und Unterricht. Dabei wird der erhebliche Einfluss auf den erziehenden Unterricht durch die Verfahren und Methoden des Unterrichts hervorgehoben (Seibert, 2009, S. 77). Schlussfolgernd wird die wechselseitige Bedingung und das Ineinandergreifen von Bildung, Erziehung und Unterricht betont (Seibert, 2009, S. 78). Es gilt zu bedenken, „dass eine Theorie schulischer Bildung nicht ohne eine

Theorie schulischer Erziehung und nicht ohne eine Theorie schulischen Unterrichts praktiziert werden kann“ (Seibert, 2009, S. 78 f).

Köck (2005) setzt sich ebenfalls mit der Erziehung und Bildung im Rahmen von Unterricht auseinander, wobei der Begriff des Lernens miteinbezogen wird. Um die Wechselwirkung und Beziehung deutlicher fassen zu können, lässt sich folgende Grafik darstellen:

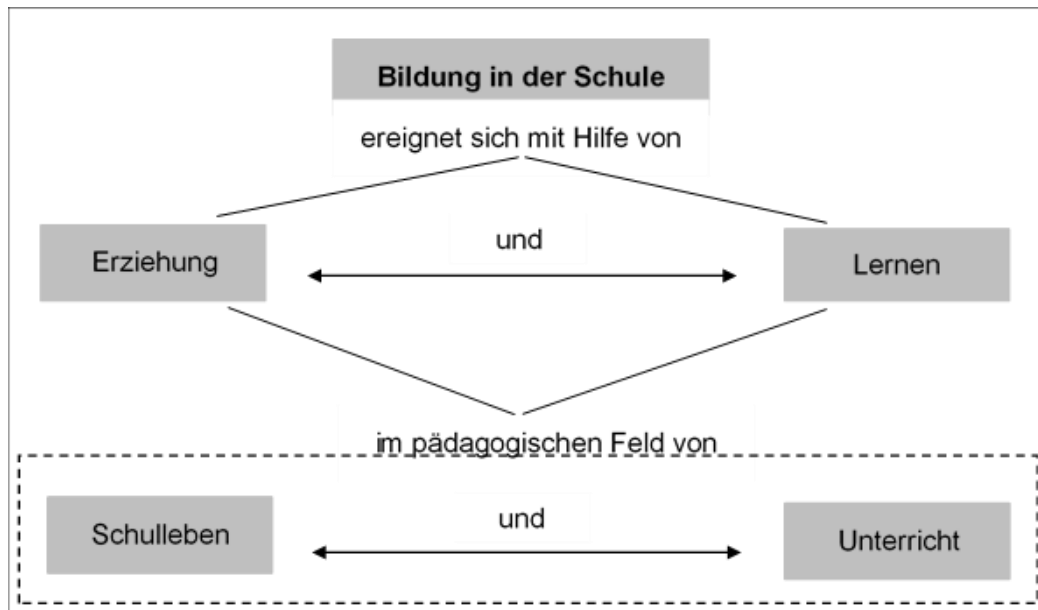


Abbildung 1: Wechselwirkung Bildung, Erziehung und Unterricht – Eigendarstellung in Anlehnung an Köck (2005, S. 33)

Die Abbildung verdeutlicht die Vorgänge und Wechselwirkungen von Bildung in der Schule durch Erziehung und Lernen im pädagogisch-schulischen Feld, des Schullebens allgemein sowie im konkreten Kontext des Unterrichts.

Wiater (2013) führt im Zusammenhang von Bildung, Erziehung und Unterricht an, dass die Organisation, das von Kindern und Jugendlichen zu erlernende Wissen sowie die Art und Weise wie dieses erworben bzw. vermittelt werden soll, stets von Zeit und Form der Gesellschaft abhängig sind. Weiters ist in Verbindung mit Bildung und Unterricht die Diskussion und der Nachweis um Qualität und Effektivität bestehend. Durch schulische Bestandsaufnahmen und die Einordnung in internationale Vergleichsrahmen wird die Qualität von Schule messbar und an überprüfbaren Outputs festgemacht (Wiater, 2013, S. 16 f). Neben der Wissensvermittlung im schulischen Unterricht sowie der Teilhabe an der Erziehung der Schüler*innen, erweist sich Schu-

le auch als wertvoller Teil der Lebens- und Erfahrungswelt der Heranwachsenden (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 3).

2.3 Schule als Lebensraum

Die Heranwachsenden verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit in der Schule. Es summiert sich nicht nur die Anzahl der Unterrichtsstunden (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4), die Schulzeit umfasst in ihrer Gesamtheit die Kindheit, das Jugendalter sowie zum Teil das junge Erwachsenenalter aller Individuen der Gesellschaft (Wiater, 2013, S. 16). Aus diesen Erläuterungen bringt Wiater (2013) hervor, dass Schule unter anderem einen zentralen Lern- und Lebensraum für junge Menschen darstellt. Schule gilt als bedeutender Lernort, wo ein umfassendes Weltbild sowie Selbst- und Fremdverstehen angeeignet wird. Zugleich ist Schule als zeitweiliger und wertvoller Lebensraum zu sehen, wodurch es von Schüler*innen die Lebens- und Lernerfahrungen in der Schule mit dem individuellen Leben außerhalb von Schule zu verknüpfen gilt (Wiater, 2013, S. 16 f).

Schule als Lebensraum versteht Schule als einen Ort, an welchem Leben im vollen Sinn stattfindet und sich entfalten kann. Dabei wird Leben als etwas bezeichnet, mit dem sich alle Individuen, welche in der Schule inkludiert sind und miteinander interagieren, identifizieren können (Köck, 2005, S. 136). Durch die Schule als Lebensraum wird Kindern und Jugendlichen ein vielfältiger Erfahrungsraum inmitten von Gleichaltrigen sowie Kontakt zu Peers eröffnet. Zugehörigkeiten können erlebt, Freundschaften und soziale Beziehungen aufgebaut sowie in der Gemeinschaft gelernt und gespielt werden (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 7). Zu dem Aspekt von Schule als Lebensraum tragen auch diverse zusätzliche Aktivitäten, Veranstaltungen und Lernorte außerhalb des Unterrichts und des Schulgebäudes, als erweiternde Maßnahmen, maßgeblich bei. Diese können dem System Schule beigemessen werden, finden jedoch zum Teil außerhalb von Schule und Unterricht statt. Dadurch können Interaktionen in der Schule in eine Schulgemeinschaft entwickelt und lebendiges Lernen realisiert werden (Köck, 2005, S. 167). So zählen auch Pausen vom Unterricht sowie die Pausengestaltung, die Gestaltung von Festen und Feiern, Lernorte außerhalb der Schule durch Ausflüge, Exkursionen und Besichtigungen sowie Schul-

fahrten als wesentliche Aspekte zum vielfältigen Umfang von Schule (Köck, 2005, S. 167–174).

2.4 Resümee

In den Ausführungen dieses Kapitels wurde die Bildungsinstitution Schule als gesellschaftliche Institution dargestellt. Die Schule dient der Bildung und Erziehung der nachkommenden Generation (Wiater, 2013, S. 11), sie bietet einen sozialen Erfahrungskontext, welcher Einfluss auf das Denken, Handeln und das emotionale Empfinden von Kindern und Jugendlichen hat (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Der Stellenwert sowie der komplexe Umfang des Systems Schule wird unter anderem durch den schulrechtlichen Kontext, die diversen Gesetzestexte, wie größtenteils im Kapitel 2.1.1 dargestellt wurde, sowie durch die Lehrpläne und Bildungsstandards, als zentrale Rahmenbedingungen deutlich (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 8).

Welche Funktionen und Aufgaben die Schule zu erfüllen hat und welche Anforderungen sich daraus ergeben, steht ebenso im Fokus der Beschäftigung mit dem System Schule. Nach Wiater (2009) lassen sich aus den allgemeinen Funktionen der Schule, welche generell als Leistungserwartungen der Gesellschaft angeführt werden können, die Aufgaben für das konkrete Schul- und Unterrichtsgeschehen ableiten. Da Schule als Institution der Gesellschaft zu sehen ist, beziehen sich die Aufgaben immer auf neue Trends in Bezug auf die Gesellschaft, was wiederum ein Handeln im Sinne der Funktionen schlussfolgert. Es kann jedoch nicht auf einheitliche Funktionen und Inhalte der Aufgaben geschlossen werden. In weiterer Folge wird angeführt, dass die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden als zentrale Aufgabenkomplexe, welchen weiterführende Aufgaben beigemessen werden, gesehen werden können (Wiater, 2009, S. 71). Der Umfang von Schule wird auch dadurch ersichtlich, dass die zentralen Aspekte der Bildung, Erziehung und des Unterrichts im Kontext von Schule sowohl innerhalb als auch außerhalb der räumlichen Gegebenheiten von Schule – im Sinne der Schule als Lebensraum – stattfinden können (Köck, 2005, S. 167).

Das System Schule gilt als weitumfassend und komplex, damit zusammenhängende Veränderungen haben immer wieder neue Möglichkeiten aber auch Herausforderungen inne. Nach Siebertz-Reckzeh und Hofmann (2017) eröffnen sich durch gesellschaftliche, technologische sowie ökonomische Neuerungen und Veränderungen neue Chancen und Herausforderungen für die Institution Schule sowie im Zusammenhang damit für schulische Bildung. Sich wandelnde Rahmenbedingungen wie Digitalisierung, Globalisierung sowie veränderte Vielfalt der Individuen und der Arbeitsmarktanforderungen betreffen die schulischen Qualifikationen. Mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BMASGK, 2016) gilt es die Anforderung auf ein inklusives Bildungssystem und Teilhabe aller Menschen zusätzlich zu fokussieren (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Die Wertschätzung von Vielfalt in Hinblick auf jede Dimension von Heterogenität ist im Kontext einer demokratischen Gesellschaft grundlegend, erweist sich jedoch für Schule als eine Herausforderung (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 20).

Es wird deutlich, dass das System Schule weitumfassend ist, die positive Anerkennung von Heterogenität erweist sich als wesentlicher Aspekt. Auf diesen prägnanten Blickwinkel wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

3 Heterogenität im schulpädagogischen Kontext

Die pädagogische Bildungsinstitution Schule umfasst in ihrer Komplexität vielfältige Tätigkeitsbereiche und ist durch die sich wandelnden Änderungen und Ansprüche stets mit Herausforderungen konfrontiert. Durch die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen und den grundlegenden Anspruch einer wertvollen Anerkennung jeder Differenz ist eine nähere Betrachtung von Heterogenität im schulischen Kontext unumgänglich.

3.1 Zur Begriffsdefinition „Heterogenität“

Im schulpädagogischen Kontext werden Begriffe wie Verschiedenheit, Vielfalt oder Differenz oftmals als Synonyme für Heterogenität verwendet (Boller, Rosowski & Stroot, 2007, S. 14; Buholzer & Kummer Wyss, 2010a, S. 7; Trautmann & Wischer, 2011, S. 38; Walgenbach, 2014, S. 23).

Im deutschen Sprachraum gilt die theoretische Auseinandersetzung mit Heterogenität von Prengel (1995) als zentral und eine der am häufigsten rezipierten (Buholzer & Kummer Wyss, 2010a, S. 7; Koller, 2014, S. 9). Prengel (2019) bringt zum Ausdruck, dass der Begriff Heterogenität bzw. Verschiedenheit in direkter Verbindung mit Gleichheit steht und diese „in einem Abhängigkeitsverhältnis aufeinander bezogen (sind): Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit“ (Prengel, 2019, S. 22). Somit ist das Vorhandensein von Verschiedenheit Voraussetzung für die Bestimmung von Gleichheit. Wird im alltäglichen sowie im wissenschaftlichen Kontext über Gleichheit und Verschiedenheit gesprochen, ist nicht von einzelnen Personen oder Gegenständen die Rede. Ausschlaggebend sind die Betrachtung und Herstellung einer Beziehung zwischen mehreren Sachverhalten, Gegenständen, Personen etc. (Prengel, 2019, S. 22 f). Es wird ersichtlich, dass Heterogenität nur dann erkannt werden kann, wenn eine gemeinsame Bezugsgröße vorhanden ist. Zudem stehen nicht einzelne Menschen und Dinge, sondern die Beziehungen dieser im Vordergrund.

Wenning (2007) geht in ähnlicher Weise vor, indem er Heterogenität im Zusammenhang von Homogenität betrachtet. Das Feststellen von Heterogenität oder Homogenität ergibt sich durch Vergleichsoperationen, das Beziehen auf einen Maßstab.

Dadurch wird Personen, Gegenständen usw. Homogenität zugeschrieben, „die der *Vergleichbarkeit*“ (Wenning, 2007, S. 23; Hervor. im Orig.). Wodurch deutlich wird, dass es „keine Heterogenität ohne Homogenität geben“ (Wenning, 2007, S. 23) kann. Es kann weder von ausschließlicher Heterogenität noch von völliger Homogenität gesprochen werden, da beides nur im Zusammenhang existiert (Wenning, 2007, S. 23). Die Bezeichnung Heterogenität findet in der Regel nicht auf einzelne Individuen, sondern auf eine Gruppe – beispielsweise eine Schüler*innengruppe oder Schulklasse – statt. Die Mitglieder einer Gruppe können nach gemeinsamen Merkmalen beschrieben werden (z. B.: Alter), die Ausprägungen können von Person zu Person unterschiedlich ausfallen (z. B.: jünger oder älter) (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39).

Heterogenität kann als Ergebnis eines kriterienbezogenen Vergleichs, beispielsweise von Gruppenmitgliedern, gesehen werden. Damit beschreibt Heterogenität einen Zustand, wobei als Maßstab das Kriterium Ungleichheit festgestellt wird (Wenning, 2007, S. 23). „Es handelt sich um zeitlich und räumlich begrenzte Zustandsbeschreibungen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39), da Vergleichsergebnisse durch veränderte Betrachtungsweisen jederzeit anders ausfallen können (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39). Solche Veränderungen sind entweder Heterogenisierung (Differenzierung) oder Homogenisierung (Vereinheitlichung). Dadurch wird entweder Gleichheit oder Ungleichheit, bezüglich eines Maßstabes, hergestellt oder gesteigert (Wenning, 2007, S. 23). Somit bringen sowohl Wenning (2007) als auch Trautmann und Wischer (2011) zum Ausdruck, dass Heterogenität Differenz(en) als auch Gleichartigkeit(en) bezeichnet (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39; Wenning, 2007, S. 23).

Heterogenität ist nicht als Faktum gegeben, sondern als soziales Konstrukt, da von außen eine Bezeichnung durch einen/eine Beobachter*in zugeschrieben wird. Dabei ist ausschlaggebend, welches Kriterium (z. B.: Geschlecht, Interesse, soziale Herkunft) für den Vergleich herangezogen wird. So sind Gruppen, je nach gewähltem Merkmal, mehr oder weniger heterogen. Ebenso sind der Maßstab bzw. die zugrundeliegende Normalitätsvorstellung zentral. Ob eine Lerngruppe beispielsweise als leistungsheterogen oder -homogen kategorisiert wird, ist eng von den Normvorstellungen der Lehrperson abhängig. Zudem spielt der jeweilige Kontext eine Rolle: Eine Schüler*in mit besonderem Förderbedarf kann in einer Gymnasialklasse zu einer

veränderten Heterogenitätswahrnehmung führen, in einer integrativen Schulklasse jedoch nicht (Trautmann & Wischer, 2011, S. 38 f). Dies wird von Wenning (2007) verdeutlicht, indem er betont, dass Heterogenität nur in Bezug auf den Beobachtenden sowie die von ihm durchgeführte Operation vorliegt und somit hergestellt bzw. zugeschrieben wird. „Sie existiert nicht umstandslos, wird konstruiert und kann überall festgestellt werden“ (Wenning, 2007, S. 24).

Vergleichsweise ähnlich wird der Begriff Heterogenität von Budde (2015) gefasst, indem er betont, dass Heterogenität ausschließlich im relationalen Verhältnis zu Homogenität existiert. Zusammenfassend lässt sich allgemein festhalten, dass während „mit Heterogenität Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium beschrieben werden, beschreibt Homogenität die Gleichheit von Aspekten im Vergleich. Im Prozess des Vergleichens entstehen Gleichheit und Differenz, die dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Wertungen aufgeladen werden“ (Budde, 2015, S. 103).

Koller (2014) hebt zudem hervor, dass mit heterogen nicht ein einzelnes Individuum bezeichnet wird, sondern dass sich der Begriff in der Regel auf eine Gruppe, beispielsweise eine Lerngruppe bezieht. Es stellt sich die Frage, nach welchen Merkmalen oder nach welchem Vergleichsmaßstab das Ausmaß von Heterogenität einer solchen Lerngruppe bestimmt wird (Koller, 2014, S. 10). Im Zusammenhang von institutioneller Bildung bezieht sich Heterogenität auf unterschiedliche Kategorien, wobei von Wenning (2007) zwischen institutionsinternen und -externen Kategorien unterschieden wird. Leistungsbedingte Heterogenität, womit Lernprozesse und damit zusammenhängende Fähigkeiten und Unterschiede bezeichnet werden, Altersheterogenität und die des Entwicklungsstandes, sozialkulturelle Heterogenität sowie körper- und gesundheitsbezogene Heterogenität werden als institutionsinterne Kategorien angeführt. Als kategorielle Mischformen werden sprachliche Heterogenität sowie migrationsbedingte Heterogenität, welche zumeist als kulturelle in Diskussion steht, benannt. Geschlechtsbezogene Heterogenität wirkt von außen in das schulische Geschehen hinein und wird somit den institutionsexternen Kategorien zugeordnet (Wenning, 2007, S. 25 f). In diesem Zusammenhang verweisen Trautmann und Wischer (2011) darauf, dass die Frage, welche Merkmale für Schule und Unterricht relevant sind, keine identischen Angaben von Merkmalen eröffnet (Trautmann & Wi-

scher, 2011, S. 40). Auf diesen Aspekt der Differenzkategorien von Heterogenität wird in späterer Folge, im Kapitel 3.3.1, konkreter eingegangen.

In den bisherigen Ausführungen zu Heterogenität wurde durch den Bezug auf Lerngruppen sowie die Unterscheidung von institutionsinternen und -externen Kategorien von Heterogenität der Blickwinkel auf Heterogenität im institutionellen Kontext von Schule gelegt (Spindler, 2011, S. 129). Aufgrund der Thematik dieser Masterarbeit wird dies in den später nachfolgenden Kapiteln fortgeführt und vertiefend fokussiert.

3.2 Zur Begriffsdefinition „Differenz“ und „Diversität“

Aus sozialer Perspektive erweisen sich Prozesse der Zuschreibung und Anerkennung als interessant für die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, wenn sich diese Prozesse auf Mitglieder sozialer Gruppen beziehen. Diese entstehen durch Differenzsetzungen, wodurch Macht und Privilegien hervorgerufen werden (Heitzmann & Klein, 2012, S. 15). Spindler (2011) betont, dass „Differenz [...] nicht gleich Differenz (ist): Differenzen können nicht einfach verallgemeinert werden, denn sie wirken in unterschiedlicher Weise machtvoll und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer politischen, individuellen und sozialen Bedeutung“ (Spindler, 2011, S. 129).

Allemann-Ghionda (2011) konstituiert aus sozialwissenschaftlicher Sicht, dass „sich Differenz und Diversität aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen(setzen), die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen“ (Allemann-Ghionda, 2011, S. 25). Als Beispiele für Merkmale der Differenz können der sozioökonomische Status, soziokulturelle Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Gesundheit und Nationalität angeführt werden. Diesen ist gemeinsam, dass sie in Kombination miteinander auftreten und Zugehörigkeiten sowie Differenzen durch individuelle Identitätsbildung, soziale Interaktionen und Institutionen thematisiert werden (Allemann-Ghionda, 2011, S. 25). Differenzordnungen, besonders im Zusammenhang mit Klasse, Geschlecht und Herkunft, erweisen sich als prägend und biographisch beeinflussend. Werden Individuen auf Differenzen (wie beispielsweise auf den Migrationshintergrund) festgelegt, führt dies zur Vereinheitlichung unter der getroffenen Zugehörigkeitsordnung (Spindler, 2011, S. 130). Prozesse der Differenzierung bzw. Diffe-

renzhandlungen liegen Normalitätsvorstellungen zugrunde und rufen Orientierungsmuster sowie Handlungswissen hervor (Heitzmann & Klein, 2012, S. 39 f).

Walgenbach (2014) verweist auf das Problem der Mehrdeutigkeit des Differenzbegriffes, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eröffnen sich fünf unterschiedliche Dimensionen von Differenz: Unter der Dimension Differenz als 1) Ergebnis sozialer Ungleichheiten, sind Differenzen als soziale Ordnungskategorien, hervorgebracht durch soziale Machtverhältnisse, zu verstehen. Bei der Bedeutungsdimension Differenz als 2) Unterschiede, handelt es sich um nicht hierarchisch strukturierte, deskriptive Differenzen. Deren Bedeutung mit Begriffen wie Ungleichartigkeit oder Verschiedenheiten festgelegt werden kann. Bei Differenz als 3) das Andere, ist Differenz als Andersheit oder Fremdheit zu verstehen. Eine wertende Hervorhebung wird dem Differenzbegriff in der Bedeutungsdimension Differenz als 4) Ungleichartigkeit beigegeben, wobei besonders zuvor Abgewertetes neu definiert werden soll. Als fünfte Dimension wird Differenz als 5) Differenzierung genannt, worunter die Differenzierung von Lernprozessen unterschiedlicher Lerngruppen zu verstehen ist. Durch die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen des Differenzbegriffes in der Erziehungswissenschaft konfrontiert Walgenbach (2014) mit zwei Problemen: Einerseits hat die pauschal positive Bewertung von Differenz zu Kritik innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt, andererseits bleibt durch die Mehrdeutigkeit oft unklar, welche Differenzaspekte soziale Ungleichheit eher abbauen bzw. welche einem Abbau entgegenwirken (Walgenbach, 2014, S. 21 f).

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Anforderung Heterogenität reflexiv wahrzunehmen und entsprechend adäquat damit umzugehen, verweist Simon (2019) auf die Denkfigur der egalitären Differenz nach Prengel (2019), welche „ein anerkennend-heterogenitätssensibles Handeln evoziert“ (Simon, 2019, S. 66). Als grundlegende Aspekte egalitärer Differenz führt Prengel (2019) differente Lebensweisen und Denkformen, Anspruch auf Eigenart, Entfaltung von Verschiedenheit durch gleiche Rechte sowie Anerkennung dieser an. Egalitäre Differenz wendet sich gegen Hierarchien, wodurch die Verbindung von Differenz und Hierarchie durchkreuzt werden soll. Im Zusammenhang mit dem Begriff der egalitären Differenz diskutiert Prengel (2019) eine demokratische Differenzvorstellung, welche als grundlegend für eine Pädagogik der Vielfalt anzusehen ist (Prengel, 2019, S. 43; 189 f).

Neben dem Differenzbegriff zeigt sich auch der Begriff der Diversität, welcher mit Vielfalt übersetzt wird, als bedeutsam im pädagogischen Kontext. Es werden zumeist soziale Kategorien verwendet, um diesen genauer zu definieren (Hofmann, 2012, S. 30 f). Dies wird auch in der nachfolgenden Definition von Gardenswartz und Rowe (1993) ersichtlich, zudem wird auf weitere Dimensionen verwiesen:

“Diversity, at its most basic level, is simply all the ways in which people are different. The most powerful differences are age, race, ethnicity, gender, sexual orientation and physical ability. But diversity is not limited to these dimensions. [...] there are secondary dimensions of diversity that also affect how people behave, how they see the world, and what values drive them” (Gardenswartz & Rowe, 1993, S. 64).

In der Auseinandersetzung mit Diversität sowie an den Definierungsversuch anschließend, erweist sich die Beschäftigung mit dem Modell „The Four Layers of Diversity“ nach Gardenswartz und Rowe (2003) bzw. dem Diversitätsrad als interessant, um Diversität konkreter fassen zu können. Mit dem Modell der Four Layers of Diversity werden neben den persönlichen und sozialen Einflüssen auch weitere Dimensionen anschaulich dargestellt.

Im Zentrum des Modells befindet sich nach Gardenswartz und Rowe (2003) die Persönlichkeit, welche den Kern bildet und für alle weiteren Dimensionen grundlegend ist. Den zweiten Kreis stellen die inneren Dimensionen dar, diese Aspekte bilden die primären Kategorien von Diversität ab. Zudem sind sie als gegeben anzusehen bzw. sind diese durch das Individuum kaum oder gar nicht veränderbar. Die nächste Ebene bilden die äußeren Dimensionen, dies sind Einflüsse, welche durch eigene Erfahrungen sowie durch gesellschaftliche Bedingungen bedeutsam werden und zum Tragen kommen. Den äußersten Kreis bilden die organisationalen Dimensionen, welche durch die Zugehörigkeit in einer Organisation oder Institution bestimmt werden (Gardenswartz & Rowe, 2003, S. 32; 37).

Zur Verdeutlichung der Erläuterungen dient die nachfolgende Darstellung des Modells bzw. Diversitätsrades:



Abbildung 2: The Four Layers of Diversity –
Eigendarstellung in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe (2003, S. 33)

Durch die Darstellung wird deutlich, dass das Modell ein Verständnis von Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzeigt. Vielfalt wird möglichst unterschiedlich dargestellt, gleichermaßen werden aber auch Gemeinsamkeiten sichtbar (Gardenswartz & Rowe, 2003, S. 31 f).

3.3 Heterogenität in der Schule

In jeder Schule existiert eine große Bandbreite an Interessen, Potenzialen und Fähigkeiten der Lernenden, wobei sich diese hinsichtlich vieler Merkmale voneinander unterscheiden (Vock & Gronostaj, 2017, S. 9). Lehrende und Lernende jeder Schulform und -stufe erleben somit täglich die vielfältigen Unterschiedlichkeiten der Kinder und Jugendlichen (Prenzel, 2005, S. 19). Schüler*innen weisen beispielsweise unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Leistungsfähigkeit, kulturelle, ethnische und soziale Herkunft aber auch Unterschiede durch das Alter und Ge-

schlecht auf (Vock & Gronostaj, 2017, S. 9). Prenzel (2005) führt zu Heterogenität im schulpädagogischen Kontext an, dass sich in den Schulklassen

„Schülerinnen und Schüler (befinden), die verschieden alt sind, auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit unterschiedlichen Strategien lernen, aus verschiedenen Familien, Schichten und Kulturen kommen, sich als Mädchen und Jungen vielfältig inszenieren und sich zu einzigartigen Persönlichkeiten entwickelt haben“ (Prenzel, 2005, S. 19).

3.3.1 Heterogenitätsdimensionen und das Paradigma der Intersektionalität

Heterogenität in Klassenzimmern entsteht, wie deutlich wird, durch differente Merkmale (Vock & Gronostaj, 2017, S. 13). Diverse Veröffentlichungen verweisen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen als relevant im Hinblick auf Schule und Lernen, diese sind jedoch keineswegs identisch (Trautmann & Wischer, 2011, S. 40). Nach Trautmann und Wischer (2011) werden fast immer kognitive Leistungsfähigkeiten, soziale Herkunft, Geschlechterzugehörigkeit und Alter als Kategorien von Heterogenität thematisiert. Dabei werden immer wieder Verweise auf etliche, detaillierte Ergänzungen vorgenommen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 41). Daraus schließend lässt sich anführen, dass „Heterogenität [...] aktuell [...] durch diverse, nicht einheitlich bestimmte Dimensionen beschrieben (wird)“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 41).

Unter dieser Betrachtungsweise, dass relevante Differenzkategorien im Kontext von Schule und Lernen nicht einheitlich festgelegt werden können, erweist sich das Paradigma der Intersektionalität als produktiver Impuls. Werden diverse Heterogenitätsdimensionen, welche sowohl soziale Unterschiede als auch individuelle, personenbezogene und kulturelle Ungleichheiten betreffen, gleichwertig gesehen und nebeneinander gereiht, eröffnet sich die Perspektive, dass alle Differenzkategorien gleichermaßen Einfluss auf die Biographie und die Lernbedingungen von Schüler*innen haben (Walgenbach, 2014, S. 30). In diesem Sinne sind die Dimensionen von Heterogenität intersektional zu betrachten. Wenning (2008) zeigt auf, dass an die Stelle des Fokus auf ein spezifisches Merkmal die Wahrnehmung jeglicher Heterogenitätsdimensionen rückt. Unter dem Aspekt der „intersection“ steht somit die Beachtung

des gleichzeitigen Vorhandenseins unterschiedlicher Differenzen sowie deren wechselseitige Beeinflussung im Zentrum (Wenning, 2008, S. 378).

Intersektionalität weist explizit eindimensionale sowie additive Betrachtungsweisen auf diverse Ungleichheiten zurück und fokussiert konkret deren Wechselbeziehung (Walgenbach, 2014, S. 29). Spezifisch bringt Walgenbach (2015) zum Ausdruck: „Die zentrale These des Paradigmas Intersektionalität ist, dass diese Differenzen nicht isoliert voneinander analysiert werden können [...] Intersektionalität interessiert sich also für die Wechselbeziehung zwischen Differenzkategorien“ (Walgenbach, 2015, S. 291). Es eröffnet sich eine Sichtweise auf Heterogenität, bei welcher Winker und Degele (2009) zufolge, die Differenzdimensionen in ihrer Verwobenheit und Wechselwirkung und nicht als Addition dieser betrachtet werden (Winker & Degele, 2009, S. 14 f). In anderen Worten kann ausgedrückt werden, dass Heterogenitätsdimensionen nicht getrennt voneinander konzeptualisiert werden, sondern dass diese miteinander verwoben sind und zusammenspielen (Walgenbach, 2015, S. 291 f).

3.3.2 Heterogenität als Herausforderung und Chance

Heterogenität zählt in jeder Schule und jedem Klassenzimmer zur alltäglichen Realität (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5 f). Durch die individuellen Merkmalskonstellationen der einzelnen Schüler*innen ergeben sich verschiedene Bedürfnisse, welche im Kontext Schule bedeutsam werden (Vock & Gronostaj, 2017, S. 17). Es eröffnen sich diverse Herausforderungen für die Gestaltung des Unterrichts, das schulische Lernen sowie für die Organisation von Lerngruppen (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5 f). Der Umgang mit Heterogenität sowie die Bewältigung der entstehenden Anforderungen können einerseits als problematisch und störend betrachtet und andererseits als Chance bewertet werden. Die Literatur spiegelt dieses ideologische Spannungsfeld wider.

Drinck (2011) zufolge können die Auswirkungen auf die Gestaltung und Durchführung von Unterricht, welche durch die Heterogenität der Schüler*innen entstehen, zur Überbelastung der Lehrpersonen führen (Drinck, 2011, S. 48 f). Mit diesen Ausführungen können Vock und Gronostaj (2017) in Verbindung gebracht werden, welche anmerken, dass die Forderungen und Ansprüche an Lehrkräfte im geeigneten Umgang mit Heterogenität weitumfassend sind und ein hohes Maß an Professionalität

der pädagogischen Arbeit abverlangen (Vock & Gronostaj, 2017, S. 6). Aus diesem Blickwinkel auf Heterogenität im System Schule kann diese als Herausforderung gesehen werden. Heterogenität als Herausforderung wird nach Walgenbach (2014) als ein Problem bzw. eine Aufgabe angesehen, welche es zu bewältigen gilt, um keine negativen Folgen nach sich zu ziehen (Walgenbach, 2014, S. 25).

Jedoch ist Heterogenität und dadurch das gleichberechtigte Miteinander auch als Chance zu betrachten. Begegnen sich Lehrende und Lernende mit vielfältigen Unterscheidungen auf gleicher Augenhöhe können Ressourcen geweckt und diverse Lernprozesse angeregt werden (Buholzer & Kummer Wyss, 2010b, S. 78). Durch den bewussten pädagogischen Umgang stellt Heterogenität eine Bereicherung für die Unterrichtsgestaltung und das gemeinsame Lernen von und miteinander dar, wodurch Unterschiede pädagogisch genutzt werden können (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5 f). Die Chancen von Heterogenität können beispielsweise in der Multiperspektivität liegen, wobei die produktive Nutzung verschiedener Lösungswege, Wertvorstellungen und Interessen vordergründig ist. Unter dieser Betrachtungsweise wird Heterogenität als positive Ressource für Bildungsinstitutionen und -prozesse angesehen (Walgenbach, 2014, S. 25 f). Nach Budde (2015) wird Differenz in dieser positiven Orientierung von Heterogenität „als ein begrüßenswerter Zustand umschrieben, die Unterschiedlichkeit der Unterschiedlichen soll [...] nicht in pädagogischer Gleichmacherei minimiert, sondern im Gegenteil gesteigert werden.“ (Budde, 2015, S. 99).

Mit der positiven Betrachtungsweise von Heterogenität als Chance eröffnet sich die Frage nach den handlungspraktischen Konsequenzen für die Organisation, Planung und Durchführung von Lernprozessen. Somit erweisen sich der pädagogische Umgang mit Heterogenität bzw. die Sichtweise auf Heterogenität aus didaktischer Ebene als besonders relevant. Die Forderung nach didaktischer Vielfalt, nach Unterrichtskonzepten wie Differenzierung und Individualisierung, nach gemeinsamem Unterricht sowie zieldifferentem Lernen gehen damit einher (Walgenbach, 2014, S. 32 f). Auf die Notwendigkeit einer veränderten Lernkultur durch heterogene Lerngruppen und dementsprechende schulpädagogische Erwartungen verweist auch Wischer (2007): Methodisch-didaktische Handlungsweisen der inneren Differenzierung und Individualisierung werden als Grundprinzipien des Unterrichts geltend gemacht. Jeder/jede Schüler*in soll in der jeweiligen Entwicklung gefördert und dadurch den individuellen

Potentialen gerecht werden. Dies schließt nicht nur den Bedarf eines umfangreichen Repertoires an Unterrichtsstrategien und Methoden der Lehrpersonen ein, sondern fordert auch einen auf den individuellen Lernstand angepassten Umgang und gezielten Einsatz dieser (Wischer, 2007, S. 33 f). Zudem verweist Wischer (2007) auf der organisatorischen Ebene auf die Kompetenz,

„sehr komplexe Unterrichtsarrangements >managen< zu können, bei denen Lernwege, -inhalte, -zeiten, aber auch -ziele so differenziert sind, dass eine optimale Passung zu den individuellen Bedürfnissen der Lernenden erreicht wird, ohne dabei das gemeinsame Lernen zu vernachlässigen“ (Wischer, 2007, S. 34).

Dabei ist ebenso der reflektierte Umgang des Anspruchs methodisch-didaktischer Vielfalt zu betonen, da Intentionen von differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen auch soziale Verschiedenheiten reproduzieren können. Differenzierung in jahrgangsübergreifenden Klassen kann erneut zu Homogenisierung der Lerngruppen oder die ausschließliche Orientierung der Förderung einzelner Lernenden durch Individualisierung zu einem ausschließlichen Nebeneinander der Schüler*innen, ohne aufeinander bezogene Lernprozesse und -ziele, führen (Walgenbach, 2014, S. 33 f). Weiterführend merkt Walgenbach (2014) an, dass Heterogenität nicht nur Differenzierung und Individualisierung folgert, unter Bedacht unterschiedlicher didaktischer Modelle wird Heterogenität vielmehr zu einer allgemeinen „`didaktischen Herausforderung`“ (Walgenbach, 2014, S. 34).

Mit dem Anspruch der wertvollen Anerkennung jeder Differenz eröffnen sich Herausforderungen aber auch Chancen. Diese Komplexität kann mit Vock & Gronostaj (2017) schlussfolgernd zum Ausdruck gebracht werden:

„Der Umgang mit Heterogenität hat somit viele Facetten: Anerkennung einer Realität in Schulen und Klassenzimmern, Kernauftrag der Schule, Maßnahme zur Verringerung der sozialen Selektivität, Herausforderung und Chance für gemeinsames Lernen und ein demokratisches Miteinander an der Schule“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 7 f).

Aus pädagogischem Blickwinkel wird die Notwendigkeit der Orientierung an den subjektiven und individuellen Lernbedürfnissen und damit einhergehend die Rücksicht-

nahme der Lerngruppenvielfalt unumstritten (Buholzer & Kummer Wyss, 2010a, S. 8). Damit einhergehend eröffnet sich die Auseinandersetzung mit der Inklusiven Pädagogik bzw. der Pädagogik der Inklusiven Schule.

3.4 Inklusive Pädagogik

Durch die Gestaltung und die Thematik dieser Masterarbeit wird das Thema der Inklusiven Pädagogik als Aspekt von Heterogenität im schulischen Kontext folgend angeschnitten, jedoch nicht breitgefächert aufgeschlossen werden. Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen allgemeinen, kompakten Einblick in die Strukturen und Zielsetzungen der Pädagogik der Inklusiven Schule bzw. der Inklusiven Pädagogik zu geben.

Donlic, Jaksche-Hoffman und Peterlini (2019) verweisen in ihrer Einführung darauf, dass Inklusive Schule zum einen Folge der UN-Behindertenrechtskonvention (BMASGK, 2016) ist und zum anderen die vielfältig, plural geprägte Gesellschaft notwendig macht (Donlic et al., 2019, S. 9). Es wird „von einem weitgespannten Inklusionsverständnis ausgegangen, das für alle Menschen unabhängig von Geschlecht, sozioökonomischen Bedingungen und unterschiedlichen Lernbedürfnissen gleiche Bildungschancen einfordert“ (Donlic et al., 2019, S. 10). Ähnlich wird dies bei Feyerer und Holzinger (2018) beschrieben: Als Ziel von Inklusiver Bildung wird in Anlehnung an die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO, 2014) festgelegt,

„allen Menschen, unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen bzw. sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale über die gesamte Lebensspanne hinweg entwickeln zu können“ (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 204).

Durch die Definitionsversuche wird deutlich, dass Inklusion nicht nur die Differenzdimension der Behinderung umfasst, sondern wie unter anderem von Singer (2018) hervorgehoben wird, alle Kategorien von Heterogenität impliziert. Die einzelnen Dimensionen werden nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern in einen Zusammenhang gebracht, was bedeutet, dass Heterogenität Normalität wird bzw. werden soll (Singer, 2018, S. 79). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von Inter-

sektionalität ersichtlich, welche im Kapitel 3.3.1 näher bearbeitet wurde. Auch von Katzenbach (2016) wird als Ausgangspunkt von Inklusiver Pädagogik die Unterschiedlichkeit aller Individuen durch viele differente Merkmale angeführt (Katzenbach, 2016, S. 17). Folgernd wird der „Umgang mit dieser menschlichen Vielfalt“ (Katzenbach, 2016, S. 17) als Ziel Inklusiver Pädagogik angestrebt.

In Bezug darauf lässt sich Simon (2019) anführen, welcher ebenfalls den Zusammenhang von Heterogenität in Schule und Unterricht und Inklusion verdeutlicht. Für eine zeitgemäße Pädagogik und Didaktik ist die reflexive Wahrnehmung von Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht unumgänglich. Der umfassende, reflexive und intersektionale pädagogische Umgang mit Heterogenität wird als Anforderung für Lehrkräfte formuliert. Diese Ausführungen münden im Anspruch auf positive Anerkennung von Heterogenität, welche im Besonderen von schulischer Inklusion hervorgehoben wird (Simon, 2019, S. 66). Explizit werden von Simon (2019) der positive Blick auf Heterogenität sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzkategorien „als zwei Grundpfeiler von Inklusion“ (Simon, 2019, S. 66) benannt.

Übergeordnete Zielsetzungen des inklusionspädagogischen Ansatzes können anhand der Systematisierung der Handhabung von Heterogenität auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Es wird zwischen dem gesamtgesellschaftlichen, dem institutionellen und dem intersubjektiven Umgang mit Heterogenität unterschieden (Singer, 2018, S. 77). Diese Zielsetzungen lassen sich nach dem Verständnis von Singer (2018) wie folgend kurz näher erläutern: Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene lässt sich die Grundannahme einer inklusiven Gesellschaft, auf institutioneller Ebene die institutionelle Gemeinsamkeit bzw. eine Schule für alle und auf intersubjektiver Ebene die positive Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit anführen (Singer, 2018, S. 126; 128). Des Weiteren werden als pädagogische Leitideen von Inklusion und als inklusionspädagogische Zielsetzungen die Gemeinsamkeit und das Miteinander aller, als wertvolle und vollwertige Individuen der Gesellschaft, vermerkt. Vielfalt wird als Ausgangspunkt für Produktivität sowie als grundlegend positiv angesehen sowie Heterogenität als Anregung und Bereicherung wahrgenommen (Singer, 2018, S. 100).

Als theoretischen Hintergrund für sämtliche Ziele des wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität und somit des inklusionspädagogischen Ansatzes stellt Singer (2018)

„die Prämisse der `Normalität der Verschiedenheit`“ (Singer, 2018, S. 99) dar. Diese wird als grundlegender Aspekt Inklusiver Pädagogik angeführt, da dadurch das Vorgehen zum Erreichen der Zielsetzungen theoretisch und idealistisch beschrieben wird (Singer, 2018, S. 99). Die „Annahme der `Normalität der Verschiedenheit` (zielt) auf die Ausrichtung unseres Denkens, Wahrnehmens und Handelns, so dass ein, im Sinne dieses Ansatzes, angemessener Umgang mit Heterogenität möglich wird“ (Singer, 2018, S. 99).

Die Umsetzung Inklusiver Bildung in Schule und Unterricht führt zur Veränderung des Systems Schule und wird, wie Feyerer und Holzinger (2018) anmerken, zur zentralen Aufgabe der Schulentwicklung für alle Schulen (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 211), wodurch vorhandene Strukturen und Praktiken weiterentwickelt werden müssen (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 213). Fortsetzend können als Ziele die Schaffung und Etablierung inklusiver Kulturen und Strukturen sowie die Entwicklung inklusiver Methoden angeführt werden, wobei Differenzsensibilität und individuelles Lernen von Kindern und Jugendlichen fokussiert werden (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 212).

3.5 Resümee

Dass Schule mit Heterogenität durch die vielfältigen Unterschiedlichkeiten der Kinder und Jugendlichen wie beispielsweise „Alter und Geschlecht, ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft, aber auch Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 5) konfrontiert ist, konnte in diverser Weise dargestellt werden. Bei Auseinandersetzung mit differenten Heterogenitätsdimensionen eröffnet sich die Sichtweise der Intersektionalität als interessant. Hierbei werden die Differenzkategorien, wie im Kapitel 3.3.1 deutlich wurde, nicht voneinander unabhängig betrachtet, sondern die Wechselbeziehung dieser steht im Vordergrund der Betrachtung (Walgenbach, 2015, S. 291). Im Kontext der Bildungsinstitution Schule wurde im fortlaufenden Kapitel Heterogenität als Herausforderung und als Chance für Schule und Unterricht fokussiert, worauf anschließend handlungspraktische Folgerungen für Lehr- und Lernprozesse behandelt wurden.

Mit der Herausforderung der Heterogenität der Schüler*innen rückt die Inklusive Pädagogik in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Heimlich (2013) verweist darauf, dass

unter diesem Leitbild die Aufgaben der Inklusiven Schule und des Inklusiven Unterrichts umzusetzen sind (Heimlich, 2013, S. 263). Inklusive Pädagogik bzw. Inklusive Schule soll durch Strukturierung von Schule und Gesellschaft zur selbstbestimmten Teilhabe aller Individuen in gesellschaftlich-sozialen Bereichen beitragen (Heimlich, 2013, S. 267). Soziale Interaktionsprozesse gilt es bewusst zu steuern, wodurch Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts, sozialer Herkunft, Ethnien, Religionszugehörigkeiten und diversen Leistungsverhältnissen in kooperativen Lehr- und Lernsituationen zusammenarbeiten (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 213 f).

Durch die Unterschiedlichkeiten und die vorhandene Heterogenität der Lehrenden und Lernenden im schulischen Kontext sind auch konflikthafte Situationen im Schulalltag nicht ausgeschlossen. Durch die Thematik und die Fragestellungen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, wird das nachfolgende Kapitel Konflikte in der Schule thematisieren.

4 Konflikte im schulpädagogischen Kontext

Im schulischen Kontext leben und arbeiten Lehrende und Lernende zusammen, welche in differenten Aspekten Unterschiedlichkeiten aufweisen, in dieser Zusammenarbeit entstehen zwangsläufig Konfliktpotenziale und Konfliktsituationen (Krumm & Portmann-Tselikas, 2004, S. 11). Dadurch sind in jeder Institution und jeder Schule unterschiedliche Konflikte präsent (Becker, 2006, S. 21). Die ausführlichere Betrachtung von Konflikten im schulischen Kontext erweist sich durch die bisherigen Grundlagen sowie der Thematik der vorliegenden Arbeit als erforderlich.

4.1 Zur Begriffsdefinition „Konflikt“

Unter Berücksichtigung des Kontextes dieser Arbeit lässt sich der Konfliktbegriff im schulischen Rahmen nach Becker (2006) betrachten: Unter einem Konflikt wird im Zusammenhang von Schule und Unterricht „eine *Auseinandersetzung, Belastung und/oder Schwierigkeit verstanden, die bei der beteiligten Person oder den beteiligten Personen zu einer emotionalen Betroffenheit und zu Beeinträchtigungen von unterschiedlicher Relevanz führt*“ (Becker, 2006, S. 17; Hervor. im Orig.). Das Ausmaß der emotionalen Betroffenheit sowie Beeinträchtigungen im Sinne von psychischen, physischen, kognitiven oder sozialen Folgen können nach dieser Definition als Hauptmerkmale eines Konfliktes angeführt werden (Becker, 2006, S. 18). Als weitere Spezifikation des Konfliktbegriffes kann zwischen interpersonalen und intrapersonalen Konflikten differenziert werden.

4.1.1 Interpersonaler Konflikt

Konflikte sind Forschungsgegenstand unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, somit existieren durch die verschiedenen theoretischen Orientierungen eine Vielzahl an Definitionsversuchen zum Begriff des Konfliktes, speziell den interpersonalen Konflikt betreffend (Neubauer, Gampe, Knapp & Wichterich, 1999, S. 5). Nach Becker (2006) findet ein interpersonaler Konflikt zwischen zwei oder mehreren Personen statt. Zumeist liegen differente Verhaltenstendenzen, Betrachtungsweisen oder Haltungen vor, welche als unvereinbar erscheinen (Becker, 2006, S. 20).

Neubauer (2017) verweist spezifisch darauf, dass es im schulpädagogischen Kontext, durch die Realisierung vorgegebener Zielsetzungen in Kooperation mit anderen Personen, zu einer Vielzahl von Konflikten kommen kann. Verschiedenste Kombinationen zwischen der Schulleitung, Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern sowie anderen schulbeteiligten Personen sind möglich (Neubauer, 2017, S. 417), wobei ein Konflikt von jeder der Parteien verursacht werden kann (Fesler, 2015, S. 7). Dabei benennt Neubauer (2017) im Gegensatz zur bloßen Meinungsverschiedenheit, welche keinen Konflikt darstellt, im speziellen den interpersonalen Konflikt (Neubauer, 2017, S. 418). Wenn „die Konfliktparteien unvereinbare Ziele anstreben und“ (Neubauer, 2017, S. 418) „das beabsichtigte Verhalten einer Partei das Verhalten der anderen Partei behindert, blockiert, dieses stört und es weniger aussichtsreich und wirksam macht“ (Neubauer et al., 1999, S. 6 f), kann von einem interpersonalen Konflikt gesprochen werden. Je konsequenter und nachhaltiger Ziele verfolgt werden, umso intensiver werden die damit verbundenen Emotionen gegenüber der anderen Person. Durch entstehende negative Gefühle wie Wut und Ärger über die andere Partei besteht grundsätzlich die Gefahr der Konflikteskalation (Neubauer, 2017, S. 418 f).

Vergleichsweise lässt sich die Definition von Glasl (2013) anführen, welcher den interpersonalen Konflikt auch als sozialen Konflikt bezeichnet. Ein

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

Im Kontext von Schule und Bildung ist der Begriff des Konfliktes eine relative Bezeichnung, welche den Anspruch auf absolute Objektivität letztlich nicht erfüllen kann (Winkel, 2006, S. 29). Die Definitionen des Konfliktbegriffes lassen einen subjektiven Spielraum erkennen (Fesler, 2015, S. 5): Beispielsweise im Hinblick auf die zu Beginn angeführte Konfliktdefinition nach Becker (2006) ist es in einer Belastungssituation von den jeweiligen inkludierten Individuen abhängig, ob emotionale Betroffenheit

und Beeinträchtigungen einer Auseinandersetzung folgen oder nicht und ob die Situation somit als Konflikt erlebt wird.

4.1.2 Intrapersonaler Konflikt

Dieser Konflikttypus findet innerhalb eines einzelnen Individuums statt, demnach intrapersonal (Becker, 2006, S. 18 f). Meist erfolgen Auseinandersetzungen mit sich bzw. mit sich selbst mittels eines inneren Dialoges. Widersprüchliche Handlungstendenzen und Motive innerhalb einer Person können beispielsweise bei der Berufswahl oder anderen persönlich relevanten Entscheidungen auftreten. Bei intensiven unvereinbaren Handlungstendenzen können intrapersonale Konflikte sehr quälend für das betroffene Subjekt sein (Neubauer et al., 1999, S. 7). Als Beispiele für den intrapersonalen Konflikt können Entscheidungskonflikte, Rollenkonflikte, Identitätsbedrohungen, Selbstschocks oder persönliche Konflikte zwischen Lebenszielen oder auseinandergehenden Pflichten und Interessen angeführt werden (Montada & Kals, 2001, S. 60 ff). Diese inneren Konflikte sind nicht Mittelpunkt der weiteren Überlegungen, jedoch ist nach Neubauer et al. (1999) anzumerken, dass diese bei Lösungsversuchen zwischenmenschlicher Auseinandersetzungen hinderlich wirken können (Neubauer et al., 1999, S. 7).

Zusätzlich kann nach Becker (2006) der Intragruppenkonflikt als weiterer Typus von Konflikt angeführt werden. Dieser tritt innerhalb einer Gruppe auf, beispielsweise durch Auseinandersetzungen innerhalb einer Klasse, der Eltern oder eines Kollegiums. Konflikte zwischen Gruppen werden folglich als Intergruppenkonflikte bezeichnet, etwa ein Konflikt zwischen zwei Lerngruppen (Becker, 2006, S. 21).

4.1.3 Unterrichtsstörung

Als ähnlichen, wenn auch nicht synonymen Alternativbegriff zu Konflikt im Kontext von Schule und Unterricht führt Fesler (2015) den Terminus Unterrichtsstörung an. Wie der Begriff selbst schon zum Ausdruck bringt, bezieht sich dieser, im Gegensatz zum Begriff des Konfliktes, auf konkrete Situationen im Unterricht.

Die Definition von Winkel (2006) stellt eine weit verbreitete dar, welche die Unterbrechung von Lehr-Lernprozessen beschreibt (Fesler, 2015, S. 5 ff). Winkel (2006) zufolge liegt eine „*Unterrichtsstörung [...] vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn*

das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2006, S. 29; Hervor. im Orig.). Im Zusammenhang mit der Beurteilung von Unterrichtsstörungen merkt Winkel (2006) an, dass, solange die unterrichtliche Kommunikation möglich und Lehren und Lernen erfolgreich ist, nicht von einer Unterrichtsstörung gesprochen werden kann. Erst, wenn der Lehr- und Lernprozess bedroht ist oder abbricht, liegt eine Störung des Unterrichts vor. Lehrpersonen, Schüler*innen, Lehrerkolleg*innen oder andere Beteiligte können störendes oder auffälliges Verhalten unterschiedlich interpretieren bzw. beurteilen (Winkel, 2006, S. 31). Ob beispielsweise Lehr-Lernprozesse stocken, ist sowohl von der Lehrperson als auch von der Schüler*innengruppe abhängig. Wie bei der Definition des Konfliktbegriffes zeigt sich beim Begriff der Unterrichtsstörung der subjektive Spielraum bei der Bewertung, wodurch eine absolut objektive Beurteilung der jeweiligen Situation nicht beansprucht werden kann (Fesler, 2015, S. 5).

Durch die Ausführungen der Begrifflichkeiten wird deutlich, dass sich der Begriff der Unterrichtsstörung auf die spezifische Interaktionssituation von Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht bezieht. Der Konfliktbegriff kann hingegen im schulischen Kontext umfassender betrachtet werden: Zum pädagogischen Schulleben zählen ebenso erweiternde Aktivitäten außerhalb des Unterrichtes wie Pausen, Ausflüge, Schulwochen usw. (wie im Kapitel 2.3 aufgezeigt), wo konflikthafte Ereignisse entstehen können. Weiterführend wird der Konfliktbegriff spezifischer fokussiert und im Zusammenhang mit dem Kontext Schule betrachtet.

4.2 Mögliche Konfliktformen

Es existieren unterschiedliche Bemühungen zur Bildung und Systematisierung von Konflikttypen und -formen (Glasl, 2013, S. 53). Weiterführend wird die Systematisierung von Konfliktformen nach Themen detaillierter fokussiert, im Groben wird eine Unterscheidung zwischen sachlichen Konflikten und Beziehungskonflikten getroffen (Werner, 2017, S. 48).

Vielen Konflikten liegen persönliche Beziehungsproblematiken zugrunde (Simsa, 2001, S. 8), wodurch in Beziehungskonflikten die Beziehungsdefinition zwischen Menschen im Mittelpunkt steht. Aspekte, wie die beteiligten Personen miteinander

auskommen oder wie das jeweilige Verhältnis zueinander ist, sind dabei vordergründig. Ohne einer Klärung der Beziehungsproblematik können Beziehungskonflikte zu Vorwürfen gegenüber der anderen Partei oder zur Verringerung der Qualität der Beziehung führen, wodurch diese Konfliktform mit vielen Emotionen verbunden sein kann (Werner, 2017, S. 50). Von Montada und Kals (2001) werden Beziehungskonflikte in drei unterschiedlichen Bedeutungen betrachtet: Zum einem wirken Konflikte im Allgemeinen belastend auf die Beziehung zwischen den Parteien. In zweiter Bedeutung ist die Beziehung zwischen den Parteien Gegenstand und Thema des Konfliktes und drittens wird die Unvereinbarkeit des Selbstbildes und des wahrgenommenen Fremdbildes einer sozialen Beziehung angeführt. (Montada & Kals, 2001, S. 82 f). Bezüglich der Lösung von Beziehungskonflikten wird das menschliche Bemühen, die gegenseitige Wertschätzung sowie das Zuhören und Respektieren der anderen Konfliktpartei vermerkt. Ebenso ist das Mitteilen der eigenen Bedürfnisse in diesem Kontext relevant (Werner, 2017, S. 50).

Die Achtung des/der Konfliktpartners*in zur Konfliktlösung wird auch bei sachlichen Konflikten, bei welchen es um die Sache selbst geht, hervorgehoben. Damit sich ein sachlicher Konflikt nicht zu einem Beziehungskonflikt entwickelt, stellt die Beachtung der Beziehungsebene eine wichtige Rolle dar. (Werner, 2017, S. 50). Simsa (2001) verweist explizit darauf, dass es im schulischen Kontext zu sachlich begründeten Konflikten kommen kann, wobei konkret Auseinandersetzungen aufgrund von Informationsdefiziten oder Wertekonflikte benannt werden (Simsa, 2001, S. 8).

Sachkonflikte lassen sich nach Werner (2017) in weitere Konfliktformen unterscheiden, folgend werden einige ausgewählte Unterscheidungen, welche auch im schulischen Kontext betrachtet werden können, dargestellt. Bei Strategiekonflikten liegt der Fokus auf der Frage, wie ein Ziel am besten erreicht werden kann, z. B.: das erfolgreiche Abschließen einer Schulstufe. Strategische Bewertungen, Beurteilungen und Überlegungen gelten als vordergründig. Wertekonflikte handeln über die Bewertung von Bedeutungszuschreibungen, dabei ist die Einstufung der Priorität entscheidend, z. B.: unterschiedliche pädagogische Wertvorstellungen und Grundsätze. Beruhen Konflikte auf nicht kommunizierten Informationen, wird von einem Informationsdefizitkonflikt gesprochen. Die Konfliktform des Rollenkonfliktes befasst sich mit der Gestaltung und Ausübung der Rolle in einer Gruppe sowie gegenseitigen Rollenerwartun-

gen, z. B.: die Rolle als Lehrperson oder die Rolle als Schüler*in. Zuletzt lässt sich der Normen- bzw. Regelkonflikt anführen, worunter das Nichteinhalten bzw. Überschreiten von sowie Unklarheiten bezüglich Regeln und Normen zu verstehen ist, z. B.: das Nichteinhalten von Klassen- oder Schulregeln (Werner, 2017, S. 51 f).

Allgemein lässt sich im Kontext von Konfliktformen hervorheben, dass sich im Laufe eines Konfliktes die Form dessen thematisch verändern kann. Ebenso ist es möglich, dass beide Konfliktparteien wegen eines anderen Themas streiten, welches wiederum wechseln kann (Werner, 2017, S. 49). So kann sich nach Werner (2017) „die Konfliktform zu Beginn und im weiteren Verlauf des Konflikts differenzieren und individuell verändern“ (Werner, 2017, S. 49).

4.3 Konfliktkonstellationen in der Schule

Bei Konfliktkonstellationen im schulischen Kontext stellen in der Regel die Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern die zentralen Konfliktparteien dar. Weiters können aber auch andere schulinterne oder -externe Personen, wie beispielsweise der/die Schularzt*in, in Konfliktsituationen inkludiert sein (Simsa, 2001, S. 8). Konflikte können auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen stattfinden: Konfliktkonstellationen sind zwischen gleichrangigen Konfliktparteien, beispielsweise zwischen Schüler*innen und Schüler*innen, oder zwischen Konfliktparteien, welche in einem Über- bzw. Unterordnungsverhältnis zueinanderstehen, z. B. zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen oder Schulleitung und Lehrer*innen, möglich (Simsa, 2001, S. 8).

Anschließend werden in Anlehnung an Guido Schwarz (2003) mögliche Konfliktkonstellationen im Kontext Schule an- bzw. näher ausgeführt, dabei werden jene, welche für diese Arbeit als bedeutsam betrachtet werden, spezifischer fokussiert.

- Konflikte zwischen Ministerium und Landesschulrat

Diese Konfliktkonstellation ist dem Bereich von Konflikten von Organisationen und Institutionen zuzuordnen, meist sind Themen der Finanzierung und der Entscheidungsmacht vordergründig (Schwarz Guido, 2003, S. 45).

- Konflikte zwischen Landesschulrat und Schule

Konflikte auf dieser Ebene betreffen oftmals die Personalpolitik, wobei Herrschaft bzw. Entscheidungsmacht und Hierarchie im Mittelpunkt stehen. Beispielsweise werden Entscheidungen zur Schulentwicklung oder der Personalzuteilung von Behörden getroffen und Schulen haben diese umzusetzen. Probleme betreffen im Sinne der Hierarchie die Entscheidungsgewalt übergeordneter Instanzen und somit die Frage der Autonomie der Schulen. Diese Konflikte können ebenfalls den Organisations- und Institutionskonflikten zugeordnet werden (Schwarz Guido, 2003, S. 45 f).

- Konflikte zwischen Direktor*innen und Lehrer*innen

Konfliktsituationen können in dieser Konstellation beispielsweise durch einen Machtkampf zwischen Direktor*innen und Lehrpersonen entstehen, was wiederum Gruppierungen innerhalb des Kollegiums zur Folge haben kann. Themen können die Gestaltung und Realisierung des Schulprofils, Schwerpunktsetzungen u. Ä. sein. Eine überwiegend freundschaftliche Beziehung zwischen der Direktion und den Lehrkräften kann andererseits zu Ungerechtigkeiten führen, wodurch ebenfalls Konflikte entstehen können. Zentral ist, dass der Erfolg einer Schule unter anderem von der positiven und konstruktiven Zusammenarbeit dieser Parteien abhängig ist (Schwarz Guido, 2003, S. 46 f).

- Konflikte zwischen Direktor*innen und Eltern

Konflikte können sich in dieser Betrachtungsweise ergeben, indem Eltern die Regelung des Schulsystems, der Schule, der Schulregeln o. Ä. nicht akzeptieren. Die Schwierigkeit besteht oft darin, dass der eigentliche Konflikt zwischen der Lehrkraft und den Eltern stattfindet und die Direktion als Vermittlungshilfe herangezogen wird, wobei beide Parteien auf Unterstützung hoffen. Oftmals ist jede der Parteien im Recht, wodurch eine logische Lösung kaum möglich und der Konflikt nur schwer zu bewältigen ist (Schwarz Guido, 2003, S. 47 f).

- Konflikte zwischen Direktor*innen und Schüler*innen

Konfrontationen dieser Gruppierung können sich eröffnen, wenn Lehrpersonen in ihrer Autoritätsposition gegenüber Schüler*innen nicht mehr weiterwissen und die Leitung der Schule als nächsthöhere Instanz hinzugeholt wird. Diese Konfliktsituationen betreffen häufig disziplinarische Aspekte (Schwarz Guido, 2003, S. 47).

- Konflikte zwischen Lehrer*innen und Eltern

Die Relevanz des positiven Verhältnisses zwischen den Lehrkräften und den Eltern der Schüler*innen zeigt sich durch die Kooperation mit dem Elternverein, kann aber auch für den Schulerfolg der Lernenden wichtig sein. Missverständnisse und Konflikte können durch unterschiedliche Vorstellungen über Lerninhalte, die Unterrichtsgestaltung und Notengebung entstehen. Fehlende Kommunikation, da ausschließlich über das Mitteilungsheft oder nur an Elternsprechtagen miteinander gesprochen wird, ist oft ausschlaggebend für Konflikte (Schwarz Guido, 2003, S. 50).

- Konflikte zwischen Lehrer*innen und Lehrer*innen

Dieses Konfliktfeld ist eines der am relevantesten im schulischen Kontext, da die Konfliktkompetenz der Lehrkräfte auf den gesamten Schulbetrieb sowie auf das Schulklima beeinflussend wirkt. Häufig sind persönliche Hintergründe, wie Neid oder Angst vor Stundenabgaben, treibend für Konflikte zwischen Lehrpersonen (Schwarz Guido, 2003, S. 49).

- Konflikte zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Wie die Lehrkraft mit den Schüler*innen umgeht und umgekehrt, ist für das Schulleben, den spezifischen Unterrichtsverlauf als auch für die Entstehung von Konfliktpotentialen entscheidend. Der Stil bzw. der Typ des/der Lehrers*in steht oftmals mit Konfliktsituationen in Verbindung. Generell kann betont werden, dass es sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden abhängig ist, wie die Beziehungsgestaltung funktioniert, wie und welche Konflikte entstehen sowie wie damit umgegangen wird (Schwarz Guido, 2003, S. 51 f).

- Konflikte zwischen Schüler*innen und Schüler*innen

Dass es zu Konflikten zwischen Kindern bzw. Jugendlichen kommt, ist nicht als überraschend zu werten (Schwarz Guido, 2003, S. 52). Schüler*innenkonflikte stehen, wie Simsa (2001) anmerkt, in engem Zusammenhang mit der Entwicklung, dem Alter und dem Geschlecht (Simsa, 2001, S. 8) und stellen zudem wichtige Lernanlässe dar. Auf diesen Aspekt – Konflikte als Lernanlass – sowie in diesem Zusammenhang auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (z. B.: 2018), wird im späteren Kapitel 5 konkret eingegangen werden. In der Konfliktkonstellation zwischen Schüler*innen und Schüler*innen kann es zu differenten konflikthaften Situationen kommen, wobei es sich vorwiegend um alltägliche Streitereien oder altersbedingte Rangeleien handelt. Jedoch können diese aus Alltagssituationen entstehenden Anlässe schnell zur Eskalation des Konfliktes und zu Gewaltanwendungen führen (Simsa, 2001, S. 9). Bei Konflikten zwischen Schüler*innen sind oftmals die Lehrpersonen oder/und die Schulleitung als Drittparteien gefordert, um in die Konflikte einzugreifen. Die Schlichtung von konflikthaften Situationen bzw. die Moderation von Konflikten ist nicht immer einfach. Konflikte sollten nicht ignoriert, wiederum sollten kleine Auseinandersetzungen auch nicht überdramatisiert werden (Schwarz Guido, 2003, S. 52).

Die Darstellungen der verschiedenen Konfliktkonstellationen im Kontext von Schule beziehen mit Sicherheit nicht alle möglichen Parteien mit ein, beispielsweise können weiters Konflikte mit dem Schulpersonal oder mit anderen in der Schule inkludierten Personen auftreten. Ebenso können sich Konflikte zwischen mehreren der angeführten Parteien, wie teilweise angedeutet, ergeben.

4.4 Stufenmodell der Konflikteskalation

Das von Glasl (2013) entwickelte Stufenmodell der Konflikteskalation eignet sich, um Konflikte sowie den Verlauf von Konflikten bis hin zur Eskalation genauer zu fassen. Da das Modell auch auf Konflikte im schulischen Kontext bezogen werden kann, erscheint es für die Thematik dieser Arbeit als passend.

Das Modell ist insgesamt in neun Stufen gegliedert, zudem wird es in drei Ebenen mit jeweils drei Stufen strukturiert. Der Prozess der Eskalation wird als Abwärtsbewegung dargestellt. Dies soll zum Ausdruck bringen, dass sich die Konfliktparteien am Weg des Konfliktverlaufes bis hin zur Eskalation auf abschüssigem Gelände befinden, wobei unmenschliche Kräfte hervorgebracht werden, welche auf längere Sicht weder steuerbar noch beherrschbar sind. Die Konfliktparteien gleiten von Stufe zu Stufe in niedrigere Regressionsniveaus ab. Sie werden dabei von Emotionen, Stimmungen und Zielen geleitet, welche nicht mit dem Grad ihrer tatsächlichen Reife gleichgestellt werden können (Glasl, 2013, S. 235 f). Zur Verdeutlichung dient folgend Abbildung 3, welche eine Übersicht über die Kernpunkte der neun Stufen der Konflikteskalation präzise darstellt.

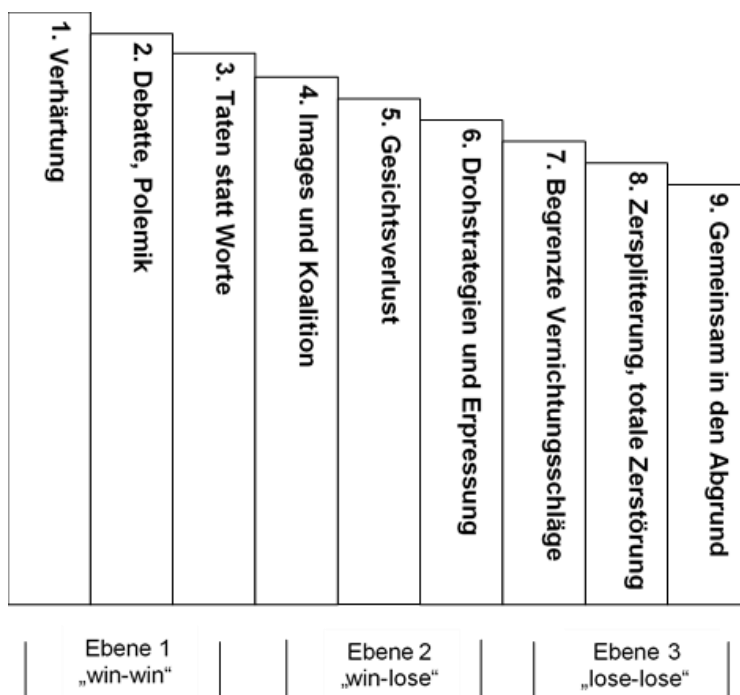


Abbildung 3: Stufenmodell der Konflikteskalation –
Eigendarstellung in Anlehnung an Glasl (2013, S. 238 f)

Ebene 1 des Stufenmodells der Eskalation nach Glasl (2013) wird als „win-win-Phase“ angeführt, welcher Stufe 1 „Verhärtung“, Stufe 2 „Debatte, Polemik“ sowie Stufe 3 „Taten statt Worte“ angehören. In diesen Anfängen der Konflikteskalation weisen die Konfliktparteien unterschiedliche Einstellungen der Kooperation und Konkurrenz auf. Bestehende Normen werden von den Parteien in dieser Ebene aner-

kannt, wobei es diese nicht zu verletzen gilt. Ursprüngliche Flexibilität weicht verhärteten Standpunkten, welche zu Beginn noch auf sachlicher Ebene liegen. Ab Stufe 4 „Images und Koalitionen“, Stufe 5 „Gesichtsverlust“ und Stufe 6 „Drohstrategien und Erpressung“ wird von der „win-lose-Phase“ gesprochen. Diese Ebene 2 führt zur Polarisierung in allen Bereichen – das Gewinnen oder Verlieren steht im Vordergrund. Die Konfliktparteien greifen sich öffentlich an, drohen einander und versuchen Verbündete für ihre Position zu finden. Auf Ebene 3, welche als „lose-lose-Phase“ bezeichnet wird, finden sich Stufe 7 „Begrenzte Vernichtungsschläge“, Stufe 8 „Zersplitterung, totale Zerstörung“ sowie Stufe 9 „Gemeinsam in den Abgrund“ wieder. Keine der Parteien kann mehr gewinnen, es kann höchstens der eigene Verlust geringer als der des Gegners gehalten werden. In diesem Konfliktstadium wird auch Selbstschädigung und Selbstvernichtung nicht ausgeschlossen, solange auch der Gegner schonungslos eliminiert wird (Glasl, 2013, S. 238 f; 302 ff).

Durch das Phasenmodell wird deutlich, dass mit jeder Stufe der Eskalationsdynamik Frustration, Rachegefühle und Gewaltbereitschaft der Konfliktparteien zunehmen. Glasl (2013) vergleicht den Weg zur Eskalation mit dem Abstieg zweier Personen in die Unterwelt (Glasl, 2013, S. 310), wodurch sich „die Einstellungen und Absichten, die Verhaltensweisen und das ganze Selbstkonzept der Konfliktparteien“ (Glasl, 2013, S. 236) ändern.

Es ist abzuleiten, dass sich die Wege und Methoden zur Regelung von Konflikten sowie die Bedürfnisse und Lösungsmöglichkeiten im Laufe eines Konfliktes ändern sowie von der jeweiligen Stufe der Konflikteskalation abhängig sind. Erschwerend wirkt, dass sich nicht beide Konfliktparteien zwingend auf der gleichen Stufe des Konfliktes befinden müssen (Werner, 2017, S. 48). Aus diesen Überlegungen hervorgehend befasst sich das nachfolgende Kapitel mit Möglichkeiten zur Konfliktlösung.

4.5 Möglichkeiten zur Konfliktbewältigung

In Konfliktsituationen eröffnen sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten und -strategien für die Konfliktparteien (Montada & Kals, 2001, S. 11), weiters existieren eine Vielzahl an Lösungswegen, dabei ist eine Strukturierung zu erkennen (Schwarz

Gerhard, 2014, S. 281). Unter dem Lösungsbegriff kann im Sinne von Konflikten nach Guido Schwarz (2003) sowie Gerhard Schwarz (2014) verstanden werden, dass die Konfliktparteien die Gegensätze so weit überwunden haben, dass die individuellen Handlungsfähigkeiten nicht länger beeinträchtigt sind (Schwarz Gerhard, 2014, S. 281; Schwarz Guido, 2003, S. 72). Nachfolgend wird zum einen eine Strukturierung von Grundmustern zur Konfliktlösung, welche eine Grundstruktur aus unterschiedlichen Konfliktlösungsmöglichkeiten darstellt, betrachtet sowie Konfliktlösungsmöglichkeiten in Verbindung mit dem Konfliktverlauf verdeutlicht. Zum anderen werden mögliche Strukturen der Unterstützung durch Drittparteien zur Konfliktlösung näher fokussiert.

Gerhard Schwarz (2014) zufolge kann von sechs Grundmustern bei der Wiedererlangung von Handlungsfähigkeiten im Konfliktverlauf ausgegangen werden. Vielfältige Lösungsvarianten können jeweils auf eines der Grundmuster zurückgeführt werden. Die Reihenfolge der Grundmuster wird als Höherentwicklung in Stufenfolge dargestellt und ergibt sich aufgrund des Weiterentwicklungsgedankens (Schwarz Gerhard, 2014, S. 281 f). Anhand der grafischen Darstellung lassen sich die Grundmuster der Konfliktlösung nach Gerhard Schwarz (2014) verdeutlichen. Diese sollen anschließend näher ausgeführt werden.

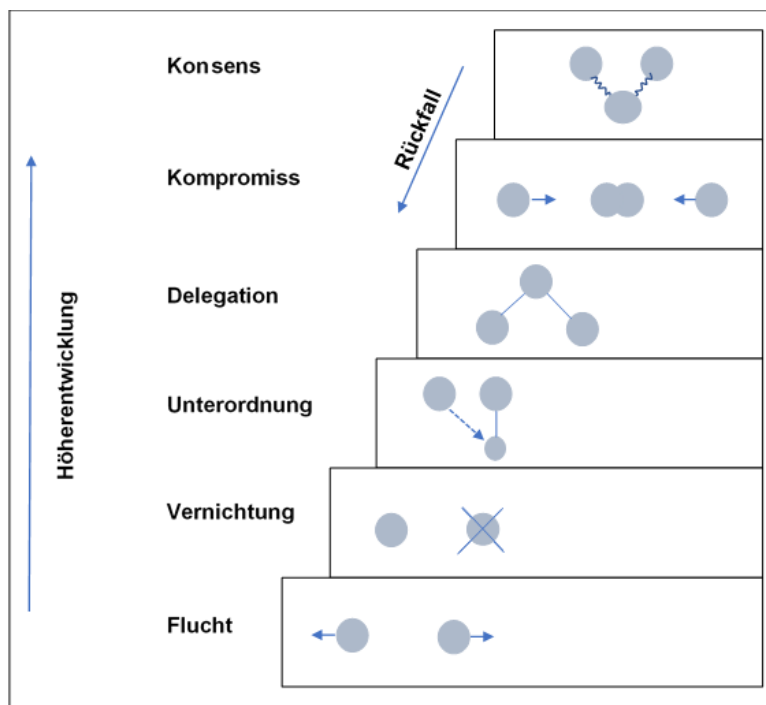


Abbildung 4: Grundmuster der Konfliktlösung –
Eigendarstellung in Anlehnung an Gerhard Schwarz (2014, S. 282)

Auf der untersten Stufe der Grundmuster zur Konfliktlösung steht die Flucht: verdrängen, aufgeben und ungeschehen machen (Kilb, 2015, S. 226). Vorteile sind darin zu sehen, dass der Konfliktsituation rasch, schmerzlos und energiesparend entkommen werden kann und der Konflikt für eine Zeit lang als gelöst erscheint. Jedoch wird der Konflikt dadurch nur aufgeschoben und Lernprozesse bleiben aus, zudem können Folgen des Fluchtverhaltens später aufkommende Aggressionen und Depressionen sein (Schwarz Gerhard, 2014, S. 284 f). Danach kommt die Stufe der Vernichtung: ein Kampf um Sieg oder Vernichtung (Kilb, 2015, S. 226). Die gegnerische Partei soll sozusagen ausgeschaltet werden, dies kann mit Folgen der Entlassung, Rufschädigung oder Verweisen verdeutlicht werden (Schwarz Gerhard, 2014, S. 286). Das dritte Grundmuster ist die Unterwerfung bzw. Unterordnung, dieses Lösungsverfahren ist vor allem in hierarchischen Verhältnissen institutionalisiert. Methoden der Überzeugung, Bestechung, Manipulation und Abstimmung finden in diesem Grundmuster Anwendung (Schwarz Gerhard, 2014, S. 289 f). Viertens wird die Delegation angeführt – „Wenn sich zwei streiten, freut sich der Dritte.“ (Schwarz Gerhard, 2014, S. 293). Der/die Dritte ist in diesem Fall nicht selbst am Konflikt beteiligt und als Vermittler*in anzusehen, wodurch es möglicherweise zur Konfliktlösung kommen kann. Jedoch kann es sein, dass den beteiligten Konfliktparteien durch die Delegation an eine weitere Instanz die Kompetenz zur Konfliktlösung genommen wird (Schwarz Gerhard, 2014, S. 293; 299). Weiters ist der Kompromiss, durch Verhandlung, Aushandlung und Kooperation, als Grundmuster zur Konfliktlösung zu nennen (Kilb, 2015, S. 226). Bei dieser Form der selbstbestimmten Konfliktlösung kommt es in einem bestimmten Bereich der Konfliktproblematik zu einer Teileinigung der Parteien, jedoch zu keiner kompletten Übereinstimmung (Schwarz Gerhard, 2014, S. 304). Das letzte Grundmuster ist der Konsens. Die Suche nach dem Konsens kann erst dann als sinnbringend verstanden werden, wenn die bisher genannten Möglichkeiten (außer der Vernichtung) versagt haben (Schwarz Gerhard, 2014, S. 304). Dabei wird Verständnis für das Mitgeteilte sowie für die Gefühle der anderen Partei als zielführend angesehen, als Schlüssel dafür gilt die Kommunikation (Schwarz Guido, 2003, S. 79).

Diese sechs Grundmuster einer möglichen Konfliktlösung können dem individuellen Handlungsrepertoire zugeordnet werden und sich für die Konfliktpartei*innen situativ als angemessen erweisen (Kilb, 2015, S. 226).

Ähnlichkeiten zeigen sich bei den Konfliktlösungsansätzen nach Werner (2017). Der Konfliktverlauf wird als Kurve dargestellt, je nachdem, auf welcher emotionalen Ebene sich die Konfliktparteien befinden, kann es zu unterschiedlichen Handlungsstrategien und Konfliktbewältigungsmöglichkeiten kommen (Werner, 2017, S. 54 f), wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

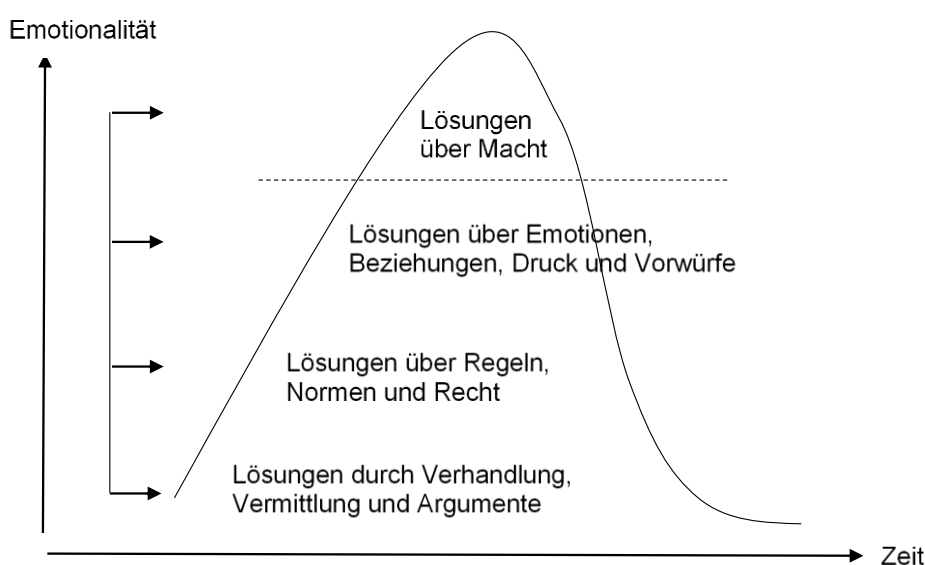


Abbildung 5: Konfliktverlauf und Lösungsansätze –
Eigendarstellung in Anlehnung an Werner (2017, S. 55)

Auf der Verhandlungsebene wird die Lösung von Konflikten durch Verhandlung, Argumentation, Vermittlung und Austausch angestrebt, wodurch eine ausgeglichene Lösungssymmetrie erzeugt werden kann. Ein Konfliktlösungsniveau, bei welchem die Emotionalität möglichst gering ist und durch beidseitige Verhandlungen und Akzeptanz von Regeln versucht wird den Konflikt zu bewältigen, erweist sich als zielstrebend. Mit steigender emotionaler Betroffenheit nimmt auch die Konfliktlösung mehr Dominanz ein und Lösungen ergeben sich über Regeln, Normen und Rechtslagen. Die Qualität der Einigung nimmt ab, je höher die emotionale Ebene der beteiligten Parteien ist. Im weiteren Konfliktverlauf wird versucht, mögliche Lösungen über Emotionen und Beziehungen durch Druck, Vorwürfe und emotionale Überzeugungen zu

finden. Dies bedeutet, dass die Konfliktlösungssituation an einem/einer Verlierer*in zu erkennen ist, wodurch zukünftig weitere Konflikte entstehen können, da das Verlieren einer Partei oft eine Revanche zur Folge hat. Als letzter Ausweg ist die Lösung über Machtinstanzen anzuführen, beide Parteien stehen am Abgrund und können keine Lösung für die eigenen Bedürfnisse erzielen. Grundsätzlich ist die win-win-Lösung für beide Parteien als Ziel der Konfliktlösung anzusehen, jedoch gestaltet sich dies besonders unter Zeitdruck, beispielsweise bei Unterrichtsstörungen, als herausfordernd. Hohes Reflexionspotential und eindeutige Einstellungen sind als grundlegend anzusehen (Werner, 2017, S. 55 f).

Für die Konfliktbewältigung erweisen sich auch professionelle Strukturen der Unterstützung als relevant. Glasl (2013) führt „Strategiemodelle der Konfliktbehandlung“ (Glasl, 2013, S. 395) an, welche als Möglichkeiten zur Konfliktlösung durch Drittparteien zu sehen sind (Glasl 2013, S. 395). Diese Unterstützungssysteme können in Weiterführung an das Stufenmodell der Konflikteskalation nach Glasl (2013), welches im Kapitel 4.4 behandelt wurde, betrachtet werden, da diese ebenfalls in neun Stufen (Eskalationsgrade) gegliedert sind.

Die professionelle Unterstützung von Konflikten ist je nach Situation von unterschiedlicher Wertigkeit. Die Form und Intensität des Konfliktes trägt dazu bei, welche Begleitung den größten Erfolg zur Konfliktlösung beitragen kann (Glasl, 2013, S. 396). Glasl (2013) führt sechs Unterstützungssysteme an, welche jeweils nach Eskalationsgrad des Konfliktes gegliedert werden (Glasl, 2013, S. 396):

Eskalationsgrad								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Moderation								
	Prozessbegleitung							
		System-therap. Prozessbegleitung						
			klassische Vermittlung					
				Schiedsverfahren				
					Machteingriff			

Abbildung 6: Unterstützungssysteme zur Konfliktbewältigung – Eigendarstellung in Anlehnung an Glasl (2013, S. 396)

Nach Glasl (2013) lassen sich folgende Unterstützungssysteme zur Konfliktbewältigung darstellen (Glasl, 2013, S. 396):

1. Strategie der Moderation
2. Strategie der Prozessbegleitung
3. Strategie der System-therapeutisch orientierten Prozessbegleitung
4. Strategie der Vermittlung (Mediation)
5. Strategie des Schiedsverfahrens (inklusive gerichtlicher Verfahren)
6. Strategie des Machteingriffes (Glasl, 2013, S. 396)

Bei diesen Unterstützungsmöglichkeiten zur Konfliktlösung wird durch unbeteiligte Drittparteien in den Konflikt eingegriffen, diese können dazu beitragen, die vielfältigen Aspekte des Konfliktes zu ordnen und Hilfestellungen zum komplexen Ganzen zu geben, für die Konfliktparteien soll dies eine Orientierung darstellen (Glasl, 2013, S. 395).

Über die dargestellten Ansätze der Konfliktbewältigung hinweg zeigt sich, was auch Werner (2017) hervorbringt: In den anfänglichen Stufen der Konflikteskalation können Konflikte durch Selbsthilfe der beteiligten Parteien gelöst werden. Im weiteren Verlauf werden jedoch die Grenzen der Selbsthilfe erreicht, wodurch die Notwendigkeit von Drittparteien deutlich wird. Der Einsatz, beispielsweise von Moderator*innen oder externer/n professioneller/n Prozessberater*innen, zur Vermittlung zwischen den Parteien, eröffnet sich als hilfreich bzw. als erforderlich. In den letzten Stufen der Konflikteskalation kann zur konstruktiven Lösung auf Schiedsverfahren oder Machteingriffe verwiesen werden (Werner, 2017, S. 47 f). Grundsätzlich ist eine lösungsorientierte und wertschätzende Grundhaltung sowie eine Einstellung der Würde der Beziehung, der Kooperation und des Austausches als hilfreich und zentral im Lösungsprozess anzusehen (Werner, 2017, S. 39). Anhand der bisherigen Beschäftigung mit der Thematik der Konflikteskalation sowie mit Möglichkeiten der konstruktiven Konfliktlösung wird die emotionale Ladung von konflikthaften Situationen deutlich.

4.6 Die Relevanz von Emotionen in Konfliktsituationen

Konflikte stehen meistens mit intensiven Gefühlen in Verbindung, sind emotional betrachtet nicht als neutral einzustufen und weiters können Emotionen in Konfliktsituationen als wesentliche Bedingung gesehen werden. Auch wenn die beteiligten Personen versuchen ihre Gefühle zu unterdrücken bzw. diese nicht direkt zu äußern, können Emotionen nicht einfach ausgeschaltet werden (Montada & Kals, 2001, S. 133). „Gefühle sind differenzierte Indikatoren der Beziehungen der Menschen zueinander und zu den diversen Anlässen (beispielsweise Konfliktsituationen; Anm. d. D. A.), die sie emotional bewerten“ (Montada & Kals, 2001, S. 134). Zudem werden Emotionen als irrationale Reaktionen gesehen, welche einer sachlichen und rationalen Betrachtung der Konfliktsituation im Weg stehen. Emotionen entwickeln sich ohne Einwirkung der Beteiligten und entziehen sich der bewussten Steuerung der Gefühlssubjekte. Durch das Auftreten von Gefühlen wird deutlich, dass die gegebene Situation des Konfliktes für das Individuum nicht gleichgültig ist, sondern als wichtig angesehen wird. Gefühle und emotionale Empfindungen geben viel über die Anliegen und Perspektiven der jeweiligen Parteien preis, sind Ausdruck starker Betroffenheit und zeigen zudem auf, um welche Art von Betroffenheit es sich handelt (Montada & Kals, 2001, S. 134 f).

Klappenbach (2006) thematisiert, dass Konflikte vorwiegend mit Gefühlen wie Trauer, Angst, Wut, Ärger und Hilflosigkeit in Verbindung gebracht werden – Emotionen, welche negativ behaftet sind. Kommen Gefühle der Freude oder Erleichterung auf, wird intuitiv versucht diese zu unterdrücken und mit Schuldgefühlen zu überdecken, da sie als unangemessen empfunden werden (Klappenbach, 2006, S. 50). Doch auch wenn Konflikte meist negative Gefühle verursachen, ist der „Gefühlsfächer eines Menschen [...] in jeder Konfliktsituation vollständig vorhanden“ (Klappenbach, 2006, S. 50). Das Bewusstsein der eigenen Emotionen in Konflikten ist zentrale Basis, um mit diesen angemessen umzugehen und diese konstruktiv lösen zu können. Ebenso ist das Eingestehen von Emotionen sowie das konkrete Benennen dieser als unabdingbar bei der Bearbeitung von Konflikten zu sehen, auch im Zusammenhang, dass daraus Lernprozesse resultieren können (Klappenbach, 2006, S. 50; 52). Der pädagogische Umgang mit sowie die Begleitung von Gefühlen, um die emotionale Gestimmtheit in Konfliktsituationen und daraus folgend Lernprozesse

besser wahrnehmen und regulieren zu können, werden von Sann und Preiser (2017) spezifisch hervorgehoben (Sann & Preiser, 2017, S. 227). Wird mit Konflikten konstruktiv umgegangen bzw. erfolgt eine pädagogische Begleitung dieser, können sich diese unter anderem als wertvolle Lernprozesse für die jeweiligen Parteien eröffnen.

4.7 Konflikte als Lernprozesse

Konflikte werden vorwiegend mit Krisensituationen und Herausforderungen in Verbindung gebracht. Wie bereits aus den bisherigen Kapiteln deutlich wurde, können sie die Kräfte und Ressourcen der beteiligten Parteien binden, bis hin zu einem unkontrollierten Streit eskalieren. Simsa (2001) eröffnet in diesem Zusammenhang eine doppelte Perspektive auf Konflikte: Sie verweist darauf, dass es eine grundlegende Entscheidung aller Beteiligten ist, „ob sie Konflikte in erster Linie als Störungen des Systems Schule empfinden oder als eine konstruktive Komponente des sozialen Geschehens in der Schule betrachten“ (Simsa, 2001, S. 9). Diese Sichtweise und Einstellung zu Konflikten thematisiert auch Werner (2017): Oft werden Konflikte als störend, problematisch und schmerzvoll betrachtet, jedoch ist nicht der Konflikt an sich das Problem, sondern wie damit umgegangen wird. Dadurch können Konflikte als Chance auf Veränderung gesehen werden, um die gegebene Situation, eigene Verhaltensweisen und den Umgang miteinander umgestalten zu können (Werner, 2017, S. 26). Konfliktsituationen können aus dieser Perspektive nicht nur negative Folgen innehaben und auf die beteiligten Parteien nicht ausschließlich belastend wirken (Montada & Kals, 2001, S. 86). Montada und Kals (2001) konstatieren den Aspekt, dass durch Konflikte diverse Entwicklungschancen eröffnet werden und sich für die Beteiligten differente Lernprozesse ergeben können (Montada & Kals, 2001, S. 86).

Als möglichen Lernprozess benennen Montada und Kals (2001) die Selbsterkenntnis, da durch die Auseinandersetzung mit den Problemen und Emotionen des Konfliktes die Chance eröffnet wird, persönliche Anliegen, Motive, Werteinstellungen Vorurteile, Unsicherheiten u. Ä. zu erkennen. Weiters können Konfliktsituationen zum Erwerb diverser neuer Kompetenzen beitragen. Wird beispielsweise versucht Konflikte gemeinsam zu klären bzw. differente Lösungswege zu erarbeiten, kann es zu ei-

nem Zugewinn an Fähigkeiten, wie Bereitschaft zum Zuhören, gelingende Kommunikation und Verständnis für die andere Partei durch Empathie, kommen. Konstruktive Konfliktlösung und -bearbeitung helfen den Beteiligten künftige Probleme und Konfliktsituationen zu meiden bzw. diese besser bewältigen zu können. Durch die beispielhaften Ausführungen von Lernprozessen bzw. Entwicklungschancen wird deutlich, dass durch Konfliktsituationen wertvolle Lernerfahrungen ermöglicht werden können und es zu einem Gewinn an Einsichten und Kompetenzen kommen kann (Montada & Kals, 2001, S. 86 f). Unter diesem Blickwinkel kann auf Koller (2018) verwiesen werden: Dieser befasst sich mit einer Theorie, bei der Konfrontationen mit Problemen oder Krisenerfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse betrachtet werden (Koller, 2018, S. 18). Eine genaue Auseinandersetzung mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (z. B.: 2018) erfolgt im Kapitel 5.

Durch die Thematisierung möglicher Entwicklungschancen lässt sich erkennen, dass es einer Auseinandersetzung und Bearbeitung der Konflikte bedarf, um Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang kann das Thema der Kritischen Ereignisse genauer fokussiert werden.

4.8 Kritische Ereignisse als Auslöser für Lernprozesse

Bei der Beschäftigung mit Konfliktsituationen, spezifisch im pädagogischen Rahmen der Bildungsinstitution Schule, eröffnet sich die Methode und Theorie der Kritischen Ereignisse als interessante Sichtweise. Die weiterführende Thematisierung kann durch das Interesse dieser Arbeit als aufschlussreich gesehen werden.

4.8.1 Ursprünge der Methode der Kritischen Ereignisse

Die Methode der Kritischen Ereignisse auch Critical Incident Technique genannt, ist eine systematische Vorgehensweise, wie Kritische Ereignisse in bestimmten Berufsgruppen verwendet werden können, um die Ausbildung dieser Berufsgruppe zu verbessern (Resch & Raschauer, 2019, S. 120 f). Die Ursprünge der Critical Incident Technique (CIT) gehen auf Flanagan (1954) zurück und fanden anfänglich Anwendung in der Analyse von effektiven sowie ineffektiven Verhaltensweisen in beruflichen Situationen (Weiß et al., 2017, S. 261). Im Speziellen wurde diese Methode in

den USA zur Erfassung Kritischer Ereignisse in der Ausbildung zukünftiger Pilot*innen eingesetzt, um diese in Folge dementsprechend anpassen zu können (Resch & Raschauer, 2019, S. 120 f). Die Critical Incident Technique nach Flanagan (1954) ist:

„The critical incident technique consists of a set of procedures for collecting direct observations of human behavior [sic!] in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles” (Flanagan, 1954, S. 327).

Seither hat sich die Methode weiterentwickelt und wurde unter anderem in weiteren Berufsfeldern angewandt. Schließlich wurde sie von Cohen-Emerique (2006) für die Sozialarbeit adaptiert, wobei konkret kulturelle Differenzen hervorgehoben werden (Resch & Raschauer, 2019, S. 121). Die von Cohen-Emerique (2006) angewandte Methode der Kritischen Ereignisse hat die Erfassung und Bearbeitung Kritischer Ereignisse von Sozialarbeiter*innen zum Ziel, um diese dadurch besser auf die praktische Tätigkeit vorzubereiten. Es handelt sich um Kritische Ereignisse, welche von einer interkulturellen Interaktionssituationen ausgehen, durch konflikthafte Situationen mit der Kultur des Anderen wird die eigene Kultur erlebbar. Dieses Vorgehen findet gemeinsam und in Zusammenarbeit mit den Personen statt, welche den Konflikt erlebt haben. Das Konzept fokussiert Reaktionen der Befremdung, Ablehnung und Frustration oder positive Wahrnehmungen des Erstaunens und Faszination, welche durch das Zusammenprallen mit dem soziokulturellen Kontext des Anderen auftreten (Cohen-Emerique, 2006, S. 320 f).

Daran anschließend lässt sich Schumann (2012) anführen, welche die Critical Incident Technique als Forschungsinstrument und Trainingsgrundlage der interkulturellen Kommunikation heranzieht. Kritische Ereignisse werden nach Schumann (2012) folglich definiert:

„Als *Critical Incidents* werden Konfliktsituationen und Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation bezeichnet, bei denen kulturbedingte Differenzen der Wahrnehmung, des Verhaltens oder des Bewertens Irritationen auslösen, die zu einer Störung der Interaktion führen. Dabei lässt sich aus der Art der Irritation meist darauf schließen, welche kulturellen Deutungsdifferenzen das Missverständnis ausgelöst haben oder welche Normalitätserwartungen

bei den Kommunikationspartnern verletzt wurden“ (Schumann, 2012, S. 55; Hervor. im Orig.).

Aus den Ausführungen zu Critical Incidents, in spezieller Berücksichtigung der interkulturellen Begegnung von Schumann (2012), kann abgeleitet werden, dass ein Kritisches Ereignis aufgrund von unterschiedlichen Differenzerfahrungen, beispielsweise durch unterschiedliche Verhaltensweisen, Bewertungen u. Ä., zu Irritationen des Individuums führt. Dies kann Missverständnisse der zwischenmenschlichen Interaktion zur Folge haben und somit Auslöser für Konflikte sein.

Allgemein kann die Methode als Forschungs- und Trainingsmethode der interkulturellen Begegnung dienen und zudem zur Analyse Kritischer Ereignisse vor allem in der qualitativen Forschung eingesetzt werden (Weiß et al., 2017, S. 261).

4.8.2 Methode der Kritischen Ereignisse

Die Voraussetzung, um als Kritisches Ereignis betrachtet zu werden, ist, dass dieses nicht erwartungsgemäß stattfindet, sondern überraschend und unverstündlich vom normalen Verhalten abweicht bis dahingehend, dass es als konflikthaft bzw. als Konflikt erlebt wird (Schumann, 2012, S. 56). Daran anschließend lässt sich nach Hennig (2012) weiter ausführen, dass sich Kritische Ereignisse entwickeln, wenn es in konkreten Situationen zu unerwarteten, differenten Handlungsweisen der Kommunikationsparteien kommt, wodurch es bei mindestens einem/einer der Interaktionspartner*innen zu Irritationen kommen kann. Häufig resultieren daraus negative Bewertungen der gesamten Gesprächssituation bzw. kann es zu Fehlinterpretationen des Gesprächsverlaufes kommen, was zur negativen Gesamtbewertung des Gegenübers und dessen/deren Verhalten führen kann (Hennig, 2012, S. 83).

Der Fokus der Methode der Kritischen Ereignisse liegt auf der individuellen Perspektive von Konfliktsituationen bzw. von Konflikten sowie auf dem spezifischen Kontext, der als irritierend wahrgenommenen und beschriebenen Interaktion (Schumann, 2012, S. 56). Konkret ausgedrückt geht es „um Konflikte, die als individuelle Normverstöße im Kontext eines spezifischen Handlungsfeldes erlebt werden“ (Schumann, 2012, S. 56).

Im Forschungskontext lassen sich Kritische Ereignisse nach Schumann (2012) als auf das Missverständnis bzw. die Konfliktsituation fokussierte Erzählungen anführen (Schumann, 2012, S. 56). Konflikthafte Ereignisse werden von Drittpersonen beobachtet und verschriftlicht oder von der inbegriffenen bzw. handelnden Person, von welcher der Vorfall als irritierend wahrgenommen wurde, aus retrospektiver Sichtweise selbst beschrieben und festgehalten (Hemmecke, 2007, S. 2). Dadurch können die Narrationen Kritischer Ereignisse Einblicke in die subjektiven Irritationserfahrungen eröffnen, welche durch differente situationsabhängige Verhaltensweisen hervorgerufen werden (Hennig, 2012, S. 86). Der spezifische Wert von Kritischen Ereignissen ist, dass die zur Irritation bzw. zum Konflikt geführte Interaktionssituation aus der individuellen Perspektive einer beobachtenden oder beteiligten Person wiedergegeben wird. Nicht die realistische Einschätzung des Konfliktes, sondern die subjektive Konflikterfahrung, welche zu Irritationen und Missverständnissen führt, ist Mittelpunkt der Betrachtung. Jede Konfliktsituation kann vielfältig interpretiert werden, wodurch eine Bewertung mit richtig oder falsch nicht möglich ist. Kritische Ereignisse sind ebenfalls durch diese Uneindeutigkeit und Mehrperspektivität geprägt (Schumann, 2012, S. 59 f).

Typische Kritische Ereignisse beinhalten nach Butterfield et al. (2005) folgende drei wesentliche Elemente (Butterfield et al., 2005, S. 488):

1. eine konkrete Beschreibung des Ereignisses („description of the experience itself“) (Butterfield et al., 2005, S. 488),
2. damit zusammenhänge bzw. vorauslaufende Informationen, welche zu dem Ereignis geführt haben („antecedent information“) (Butterfield et al., 2005, S. 488) sowie
3. eine Beschreibung bzw. Auskünfte über die Folgen des Ereignisses („outcome of the incident“) (Butterfield et al., 2005, S. 488).

Gemeinhin enthalten Critical Incident Erzählungen bzw. Verschriftlichungen laut Schumann (2012) narrative Passagen, welche durch die Darstellung der missverständlichen oder konflikthafte Interaktionssituation deutlich werden. Des Weiteren sind selbstreflexive Passagen, welche das individuelle Erleben und die persönlichen Wahrnehmungen beschreiben sowie analytische Passagen, mit Erklärungstheorien des Verhaltens der Kommunikationspartei, enthalten. Daraus ergibt sich, dass durch

die Narration Kritischer Ereignisse zum einen Differenzkonstruktionen gefördert und zum anderen Bewusstseins- sowie Reflexionsprozesse ermöglicht werden (Schumann, 2012, S. 56 f).

Die Methode der Kritischen Ereignisse als komplexes und umfassendes Instrument (Schumann, 2012, S. 59) zielt darauf ab, in einem bestimmten Forschungsfeld Kritische Ereignisse zu analysieren, um dadurch die konflikthafte Situation an sich sowie Gründe und Konsequenzen der Parteien zu untersuchen. Durch die Analyse der zu Missverständnissen oder Konflikten geführten Verhaltensweisen können Rückschlüsse für die Verbesserung der Handlungsweisen gezogen werden (Weiß et al., 2017, S. 261). Bei der Analyse der Missverständnisse bzw. konflikthafter Situationen gilt es neben den kollektiven Einflussfaktoren, welche durch die soziale Interaktion entstehen, auch die individuellen und situationsabhängigen Einflüsse zu berücksichtigen. Dadurch können unter anderem Generalisierung und Stereotypisierung vermieden werden (Schumann, 2012, S. 59).

Lernprozesse durch Kritische Ereignisse bzw. durch die Auseinandersetzung mit diesen entstehen durch die Narration der konflikthafter Erfahrung, da diese so als irritierend wahrgenommen und der spezifische Aspekt des Konfliktes erkannt werden kann. Folglich kann die Wahrnehmung von der emotionalen Ebene auf die reflexive Ebene weitergeführt werden (Schumann, 2012, S. 56 f). Durch die Entwicklung von Handlungsweisen im Umgang mit Kritischen Ereignissen sowie durch die Auseinandersetzung mit Differenzenerfahrungen, kann die kommunikative Konfrontation mit Differenzen als wertvolles Lernpotential gesehen werden (Schumann, 2012, S. 59). Mit der Auseinandersetzung von Lernanlässen, welche durch Kritische Ereignisse sowie durch die Beschäftigung und Narration dieser eröffnet werden, lässt sich auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verweisen: Koller (2018) sieht Bildungsprozesse als Transformation des subjektiven Welt- und Selbstverhältnisses, indem Individuen mit neuen Herausforderungen, Problemen oder krisenhaften Ereignissen konfrontiert werden. Dies führt zur veränderten Wahrnehmung und Deutung von Problemlagen, wodurch diese besser gelöst werden können (Koller, 2018, S. 16 f). Mit Bezug auf diese Theorie können Kritische Ereignisse als Anlass für Lern- bzw. Bildungsprozesse betrachtet werden. Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sowie eine mögliche Zusammenschau der Methode der Kritischen Ereignisse

und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird im anschließenden Kapitel 5 explizit fokussiert.

Aufgrund der differenten Ausführungen zu Kritischen Ereignissen können diese als Auslöser für Konflikte bzw. in Verbindung mit Konfliktsituationen betrachtet werden, wodurch sich die Methode Kritischer Ereignisse für diese Arbeit als interessant und aufschlussreich erweist. Die Situationen der sozialen Interaktion beziehen sich aus diesem Blickwinkel auf die diversen Konstellationen und Begegnungen im Rahmen der Bildungsinstitution Schule. In Bezug auf das konkrete Forschungsinteresse dieser Arbeit stellt den Kontext des spezifischen Handlungsfeldes von Kritischen Ereignissen die vielfältige Heterogenität im schulischen Rahmen dar.

Daran anschließend lässt sich als mögliche systematische Erläuterung von Critical Incident im Kontext von Schule jene des Department of Education (2014) anführen: „A critical incident may be defined as any sudden and unexpected incident or sequence of events which causes trauma within a school community and which overwhelms the normal coping mechanisms of that school” (Department of Education, 2014, S. 1). Diese Schilderungen im spezifischen schulischen Kontext lassen sich mit den bisherigen Ausführungen zu Kritischen Ereignissen als übereinstimmend bzw. einander ergänzend betrachten. Zudem wird dadurch die strukturelle Komponente der Schulcommunity bzw. Schulgemeinschaft, in deren Kontext Kritische Ereignisse stattfinden können, als wertvoller Aspekt deutlich.

4.9 Resümee

Gemeinhin betrachtet stellen Konflikte nach Simsa (2001) Teile des gesellschaftlichen, beruflichen sowie des privaten Lebens dar und können durch das Zusammenreffen unterschiedlicher Individuen in diversen sozialen Interaktionen entstehen, so auch im Rahmen der Bildungsinstitution Schule (Simsa, 2001, S. 5). Um den Konfliktbegriff genauer fassen zu können, wurde eine Gliederung und Spezifikation des interpersonalen und intrapersonalen Konfliktes getroffen. Da sich der interpersonale Konflikt laut Becker (2006) zwischen verschiedenen Individuen, beispielsweise durch nicht vereinbare Verhaltens- und Betrachtungsweisen sowie Einstellungen, ereignet

(Becker, 2006, S. 20), wurde dieser für die nachfolgenden Ausführungen als zentraler betrachtet. Konflikte ereignen sich nicht nur innerhalb von Schule und Unterricht, sondern können auch außerhalb von Schule sowie vor, während oder nach dem Unterricht stattfinden und ausgetragen werden (Simsa, 2001, S. 9). Durch die unterschiedlichen Akteur*innen, welche im schulischen Geschehen inkludiert sind, ergeben sich zudem vielfältige Konstellationsmöglichkeiten von Konflikten, welche im Kapitel 4.3 genauer ausgeführt wurden. Als Möglichkeit der genaueren Betrachtung der Entwicklung von Konflikten wurde das Stufenmodell der Konflikteskalation von Glasl (2013) näher ausgeführt. Da Konfliktsituationen, spezifisch aus pädagogischer Sichtweise, einer Lösung bedürfen, wurden anschließend Möglichkeiten zur Konfliktlösung fokussiert. Es wurde ein Grundmuster der Konfliktlösung in Anlehnung an Gerhard Schwarz (2014) näher betrachtet. Mögliche professionelle Unterstützungssysteme zur Konfliktlösung wurden weiters nach Glasl (2013) dargestellt, welche in Verbindung mit dem Modell der Konflikteskalation von Glasl (2013) gesehen werden können. Gemeinhin wurde deutlich, dass sich im Laufe eines Konfliktes die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Methoden zur Lösung ändern und von der jeweiligen Stufe, im Sinne der Konflikteskalation, beeinflusst werden (Werner, 2017, S. 48).

Über alle Kapitel des Konfliktkontextes hinweg, wurde der Aspekt, dass Konflikte stets in Verbindung mit diversen Emotionen stehen, deutlich. Das Bewusstsein der individuellen Gefühle in Konfliktsituationen sowie die pädagogische Begleitung dieser erweisen sich unter anderem als relevant, um Konflikte als Lernprozesse wahrnehmen zu können (Sann & Preiser, 2017, S. 227). Unter dieser Perspektive können Konfliktparteien für die gegenwärtige als auch für künftige Beziehungen einiges mitnehmen und lernen. In Anlehnung an Montada und Kals (2001) wurde aufgezeigt, dass Konflikte durch entsprechende Auseinandersetzung Entwicklungschancen und die Weiterentwicklung diverser Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglichen (Montada & Kals, 2001, S. 86 f). Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten von Konflikten im schulischen Kontext mündete in der Thematisierung der Methode der Kritischen Ereignisse, dies erscheint unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses dieser Arbeit als zielführend. Es eröffnete sich die Möglichkeit, Konflikte als wertvolle Lern- und Bildungsprozesse zu betrachten. Auf dieser Grundlage widmet sich das nachfolgende Kapitel der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.

5 Transformatorische Bildungsprozesse

In Fortsetzung der bisherigen Grundlegungen zeigt sich als bildungswissenschaftliche Bezugstheorie das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse als Möglichkeit der weiterführenden Auseinandersetzung und Konkretisierung. Dies soll dazu beitragen, den Komplex von Konfliktsituationen bzw. Kritischer Ereignisse der sozialen Interaktion als Lernprozesse theoretisch fundiert fassen zu können.

5.1 Der Bildungsbegriff: *Bildung als Transformation*

Der nachfolgende Versuch, Bildung als Transformation zu verstehen und die diesbezügliche Theorie darzulegen und zu formulieren, wird in Anlehnung an Koller (2007; 2016; 2017; 2018) vorgenommen. Hans-Christoph Koller setzt sich als Autor zahlreicher Publikationen mit Themen wie den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft und der Theorie der Bildung auseinander, um nur einige anzuführen. Spezifisches Interesse gilt dabei der Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2018, Autorbeschreibung).

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wurde, so Koller (2018), vor allem durch den Versuch der Neubestimmung des Bildungsbegriffes durch Kokemohr (1989) inspiriert, welcher dadurch versuchte Humboldts Bildungsdenken weiterzuentwickeln. Als Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen festzuhalten. Lernprozesse lassen sich folgend als Informationsaneignung, -aufnahme und -verarbeitung beschreiben (Koller, 2018, S. 15). Bildungsprozesse werden hingegen „als Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller, 2018, S. 15) verstanden. Es kommt nicht nur zu einem Zuwachs an neuen Informationen, sondern auch der Informationsverarbeitungsmodus selbst verändert sich grundlegend (Koller, 2018, S. 15). Nach Koller (2007) versucht Kokemohr eine Bildungstheorie zu fassen, welche Bildungsprozesse als Transformation von Mustern des Welt- und Selbstverhältnisses versteht (Koller, 2007, S. 69). Kokemohr (2007) sieht Bildung als „Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung (an, welche) eine Veränderung von Grundlegenden Figuren [...] (des) je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt“ (Kokemohr, 2007, S. 21).

Durch diese Überlegungen inspiriert und daran anschließend, wurde – Koller (2016) zufolge – dieser Bildungsbegriff von Marotzki (1990) weiter ausdifferenziert. In diesem Verständnis sind Bildungsprozesse als höherrangige Lernprozesse zu fassen. Neben der Aneignung und Aufnahme von neuem Wissen kommt es auch zu einer maßgeblichen Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses des Individuums (Koller, 2016, S. 149). Diese Veränderung kommt durch die Konfrontation mit neuen Problemlagen zustande, für deren Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreichend ist (Koller, 2018, S. 15 f). Diesem Verständnis der Neufassung des Bildungsbegriffes wurde sich durch differente Seiten angenommen sowie Weiterentwicklungen vorgenommen, wobei diese Annahme von Bildung unter anderem durch Koller weiter ausdifferenziert wurde (Koller, 2016, S. 149). Das betreffende Verständnis führt Koller (2018) folgend aus:

„Bildungsprozesse bestehen [...] darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller, 2018, S. 16).

Die angeführte Definition bringt zum Ausdruck, dass Bildungsprozesse als die Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses von Individuen, durch die Konfrontation mit bisher unbekanntem Problemen, verstanden werden. Um das Konzept transformatorischer Bildung in anderen Worten zusammenfassend zu betrachten, lässt sich dieses als eine Art Formel nach Koller (2017) darstellen:

“*Bildung* is here considered [1] as a process of transformation that [2] transforms fundamental figures of the way subjects relate to themselves and the world when [3] grappling with experiences of crises that challenge their present relations to the world and themselves” (Koller, 2017, S. 34; Hervor. im Orig.).

Das Verständnis, welches Bildung als Transformationsprozess fasst, findet sowohl im sozialtheoretischen Kontext als auch in der empirischen Forschung Anwendung (Koller, 2017, S. 34 f): Es wird die Möglichkeit der empirischen Untersuchung und Analyse, im Besonderen durch qualitative Forschungsmethoden, der Bildungsprozesse im angeführten Verständnis genannt (Koller, 2016, S. 149 f; 2018, S. 18). Dies ist auf

den gesamten Lebenszyklus eines Individuums bezogen, einschließlich der Kindheit und des Jugendalters (Koller, 2017, S. 34 f).

Die bisherige Auseinandersetzung zeigt, dass sich verschiedene Autoren wie Kockemohr, Marotzki sowie Koller mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse befasst und dieses weiterentwickelt haben. Daran anschließend formuliert Koller (2016) drei grundlegende Annahmen zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, welche diesen Arbeiten gemeinsam sind (Koller, 2016, S. 149). Diese aufeinander bezogenen Aspekte betreffen zum einen die Beschäftigung mit der 1) Struktur des Welt- und Selbstverhältnisses, welche den Gegenstand der Transformation von Bildungsprozessen darstellt. Weiters bedarf es einer Konkretisierung der 2) Anlässe für Bildungsprozesse sowie einer Ausarbeitung der 3) Struktur des Transformationsprozesses selbst (Koller, 2007, S. 70; 2018, S. 17 f). Eine konkretere Beschäftigung mit diesen Ausführungen scheint im Kontext dieser Arbeit zum einen sinnvoll, um den Komplex dieses Konzeptes genauer fassen zu können. Zum anderen kann auf Koller (2007; 2018) verwiesen werden, da in diesen Texten die Relevanz der Beschäftigung mit diesen Bereichen in ähnlicher Formulierung betont wird: Die Ausarbeitung einer „Theorie, die Bildung als einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen begreift“ (Koller, 2018, S. 17), erfordert die Auseinandersetzung mit differenten Bereichen – den drei angeführten grundlegenden Annahmen zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2007, S. 70). Auf diese Bereiche einer notwendigen Auseinandersetzung wird nachfolgend eingegangen, um diese in ihren Grundzügen fassen zu können. Im Zuge dieser Arbeit werden diese in zusammenfassender und gekürzter Weise dargestellt.

5.1.1 Grundfigur des Welt- und Selbstverhältnisses

Die Struktur des Welt- und Selbstverhältnisses des Subjektes bildet den Gegenstand bzw. den Bezugsrahmen transformatorischer Bildungsprozesse. Das Verhältnis, welches ein Mensch zur Welt, zu anderen und sich selbst hat, steht im Fokus dieser Grundfigur. Die Formulierung des Welt- und Selbstverhältnisses bezieht auch die Beziehung zu anderen Individuen mit ein (Koller, 2018, S. 17). Um dies deutlicher auszudrücken, wäre Koller (2018) zufolge „die Formulierung >Welt-, Anderen- und

Selbstverhältnis“ (Koller, 2018, S. 17) treffender. Diese Bezeichnung wird nur nicht verwendet, um den Sachverhalt nicht noch komplexer darzustellen (Koller, 2018, S. 17).

Bildungsprozesse sind als Transformation gefasst, darunter sind nicht nur einzelne Aspekte des Wissens und der Fertigkeiten eines Menschen zu verstehen, sondern das gesamte Welt- und Selbstverhältnis ist betroffen (Koller, 2016, S. 149). Im verdeutlichten Verständnis von Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, gilt es laut Koller (2016) aufzuzeigen, dass Bildung zu einer Veränderung des Welt-, als auch des Selbstverhältnisses eines Individuums führt. Zudem wird ein Zugewinn an Reflexivität ermöglicht. Koller (2016) zufolge kann die These aufgestellt werden, dass es zu einer Komplexitätserhöhung des Welt- und Selbstbezuges kommt, da Bildungsprozesse vermehrt durch die Bewältigung der veränderten Komplexität von gesellschaftlichen Problemen hervorgebracht werden (Koller, 2016, S. 155).

5.1.2 Anlass für Bildungsprozesse

Bei der Erfassung jener Ereignisse, die als Anlass für Bildungsprozesse gesehen werden, setzt sich Koller (2007) mit der Erfahrung des Fremden auseinander. Für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird angeführt, dass Bildung nicht nur die Entfaltung vorhandener intrinsischer Kräfte ist. Transformationsprozesse werden durch den Anstoß von außen hervorgebracht, demnach ist Bildung ein Geschehen, bei dem das Individuum auf einen Anspruch von außen reagiert (Koller, 2007, S. 71). Ähnlich wird dies bei Koller (2016) angeführt, hier werden Transformationsprozesse nicht als menschlicher innerer Drang der Entfaltung, sondern als Reaktion auf Herausforderungen beschrieben. Diese zu bewältigenden Problemlagen können mit bereits vorhandenen Fertigkeiten nicht entsprechend gemeistert werden (Koller, 2016, S. 150). Bildung ist nicht als harmonische Weiterentwicklung zu betrachten, transformatorische Bildungsprozesse werden vielmehr durch Erfahrungen mit Krisensituationen ausgelöst, welche beunruhigend und störend in die gewohnte Ordnung eindringen (Koller, 2007, S. 71).

Herausforderung ist die Konfrontation mit Problemen, welche den Anstoß für den Prozess der Weiterbildung gibt, konkreter wird dies als Scheitern, eine Art der Kri-

senerfahrung oder krisenhaftes Ereignis beschrieben. Als Krisenerfahrung könnte beispielsweise ein Konflikt, welcher durch interkulturelle Kommunikation auftritt und das Welt- und Selbstverhältnis der beteiligten Individuen grundlegend in Frage stellt, angeführt werden (Koller, 2018, S. 16).

5.1.3 Struktur des Transformationsprozesses

Zur Struktur transformatorischer Bildungsprozesse weist Koller (2016) auf die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen hin: Die Voraussetzung, dass von Bildungsprozessen gesprochen werden kann, ist, dass das Individuum seine Lernvoraussetzungen frei verwenden kann und dadurch ein reflexives Verhältnis besteht (Koller, 2016, S. 155 f). Dieses Verständnis bringt zum einen zum Ausdruck, dass „das Verhältnis des Subjekts zur Welt *und* zu sich selber“ (Koller, 2016, S. 156; Hervor. im Orig.) als Gegenstand der Gestaltung des Transformationsprozesses gesehen werden kann. Dem Transformationsprozess ist das Welt- und Selbstverhältnis bei der Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen und Problemen unterlegen (Koller, 2018, S. 18). Zum anderen wird dadurch auch etwas über die Transformationsrichtung deutlich: über die Richtung zu einer umfänglicheren Verfügbarkeit der eigenen Lernvoraussetzungen sowie einer besseren Reflexivität (Koller, 2016, S. 156). Bei dem Transformationsprozess kommt es nicht nur zur Veränderung von vorhandenem Wissen, im Verlauf des Prozesses entwickeln sich auch neue Muster des Welt- und Selbstverhältnisses (Koller, 2016, S. 150).

Ergänzend der Struktur transformatorischer Bildungsprozesse kann in Anlehnung an Ludwig (2017) auf die Bedeutung der pädagogischen Begleitung von Bildungsprozessen verwiesen werden. Bildungsprozesse ereignen sich vermehrt in alltäglichen Situationen, wobei auch oftmals eine pädagogische Begleitung ausbleibt. Diese ist zwar nicht grundlegend notwendig, jedoch wird darauf verwiesen, dass Bildungsprozesse gemeinhin nicht unabhängig von pädagogischen Eingriffen stattfinden (Ludwig, 2017, S. 48). Somit können die bewusste Auseinandersetzung und Bearbeitung der krisenhaften Situationen als Auslöser für Bildungsprozesse sowie des Transformationsprozesses selbst, in dessen Zuge Neues entsteht, als bedeutsam und relevant hervorgehoben werden.

5.2 Theorie transformatorischer Bildungsprozesse unter der Perspektive Kritischer Ereignisse

Anschließend soll ein Versuch eröffnet werden, Kritische Ereignisse als Auslöser für Konfliktsituationen im Kontext transformatorischer Bildungsprozesse zu fassen. Um dies nachvollziehbar darstellen bzw. aufzeigen zu können, werden beide Konzepte zusammengeführt.

Als Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse gelten nach Koller (2018) Krisenerfahrungen und die Konfrontation mit Problemen, für deren Bewältigung die grundlegende Figur des Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichend ist (Koller, 2018, S. 71). Demnach könnten Kritische Ereignisse als Anlass für Bildungsprozesse herangezogen bzw. angeführt werden. Kritische Ereignisse verlaufen nach Schumann (2012) nicht entsprechend der subjektiven Erwartungen (Schumann, 2012, S. 56), sie können somit nicht durch das etablierte Welt- und Selbstverhältnis bewältigt werden. Dadurch werden sie Schumann (2012) zufolge als unverständlich und kritisch wahrgenommen und treten als Konflikt auf (Schumann, 2012, S. 56). Angesichts dessen kommt es nach Koller (2018) zu einer Transformation des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses – zu einer neuen Wahrnehmung und Bearbeitung des Konfliktes (Kritischen Ereignisses) – wodurch Bildungsprozesse ermöglicht werden (Koller, 2018, S. 16 f).

Beiden Konzepten kann zudem entnommen werden, dass im Sinne des Bildungsprozesses die Bearbeitung und/oder pädagogische Begleitung der jeweiligen krisenhaften Situation als relevant erachtet wird. Weiß et al. (2017) zufolge kann die Auseinandersetzung mit den Verhaltens- und Handlungsweisen, welche zu Kritischen Ereignissen geführt haben (Weiß et al., 2017, S. 261) und somit als Auslöser von Transformationsprozessen gesehen werden, als bedeutsam hervorgehoben werden. Die bewusste Beachtung, Bearbeitung und/oder pädagogische Begleitung kann zur Entstehung von Neuem durch die Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses beitragen, wodurch dies nach Ludwig (2017) als bedeutsam für Bildungsprozesse betrachtet werden kann (Ludwig, 2017, S. 48).

5.3 Resümee

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse als bildungswissenschaftliche Bezugstheorie im Kontext des Interesses dieser Arbeit konnte in den Ausführungen dieses Kapitels dargestellt werden.

Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis, welches Bildung als Transformationsprozess fasst, hat gezeigt, dass sich diesem Begriff verschiedene Autoren angenommen haben und dieser dadurch immer weiter ausdifferenziert wurde (Koller, 2007, S. 69; 2016, S. 149; 2018, S. 15 f). Nach Koller (2018) lässt sich die Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse „als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen“ (Koller, 2018, S. 16) beschreiben. Unter dem Bildungsprozess wird somit der Veränderungsprozess der grundlegenden Figur des Verhältnisses zur Welt, sich selbst und zu anderen gefasst (Koller, 2018, S. 16 f). Die Auseinandersetzung mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse legt den Fokus auf drei zentrale Aspekte: Dadurch erfolgte eine Konkretisierung der Grundfigur des Welt- und Selbstverhältnisses, der Anlässe für Bildungsprozesse sowie der Struktur von Transformationsprozessen (Koller, 2007, S. 70; 2018, S. 17 f).

Um abschließend den Bezug zwischen der Methode Kritischer Ereignisse und dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse aufzuzeigen, wurde ein Versuch unternommen, Kritische Ereignisse als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse zu verstehen.

Teil II

Empirischer Teil

6 Konkretisierung des Forschungsthemas

Nach der theoretischen Aufarbeitung des österreichischen Schulsystems und der sich eröffnenden Herausforderungen der Heterogenität und konflikthafter Situationen bzw. Kritischen Ereignissen in der Schule, widmet sich der empirische Teil der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen. Mit dem erreichten Stand des Wissens ergibt sich für die vorliegende Masterarbeit das Ziel, auf Kritische Ereignisse zu fokussieren, welche durch Heterogenität im schulischen Kontext aus der Sicht von Schüler*innen hervorgebracht werden.

Folgende Forschungsfrage ist leitend für diese Masterarbeit:

*Wie beschreiben Schüler*innen Kritische Ereignisse im Umgang mit Heterogenität in der Schule aus retrospektiver Sichtweise?*

Ausgehend von dieser allgemeinen Forschungsfrage ergeben sich folgende Subfragen:

- Mit welchen Personen, in welchem Kontext und zu welchen Differenzkategorien werden die erzählten Konflikte ausgetragen?
- Welche Konflikttypen ereignen sich im schulischen Kontext?
- Welche Ursachen führen zu den beschriebenen Kritischen Ereignissen?
- Zu welchen Hauptthemen ereignen sich die beschriebenen Kritischen Ereignisse?
- Welche Konsequenzen folgen aus den Kritischen Ereignissen für die Unterrichts- bzw. Konfliktsituation?
- Welche Handlungsstrategien zur Konfliktlösung werden im schulischen Kontext angewandt?

Das methodische Vorgehen legt den Schwerpunkt auf Kritische Ereignisse, welche sich im Zusammenhang mit Heterogenität ereignen und zu Konflikten in sozialen schulischen Interaktionen führen. Durch retrospektive Narrationen von Studierenden über erlebte Kritische Ereignisse in der eigenen Schulzeit bzw. im schulischen Kontext soll herausgearbeitet werden, wie Situationen heterogenitätsbezogener Kritischer Ereignisse aus Schüler*innenperspektive beschrieben werden sowie zu welchen Hauptthemen diese ausgetragen werden. Um Schlussfolgerungen aus den Kritischen Ereignissen ziehen zu können, sind vorauslaufende Bedingungen sowie Folgen dieser miteinzubeziehen. Dadurch können Handlungsstrategien zur Konfliktlösung aufgezeigt und handlungspraktische Implikationen abgeleitet werden.

7 Empirische Untersuchung

Die nachfolgenden Kapitel dienen dazu, den Forschungsprozess und die methodische Vorgehensweise dieser Masterarbeit aufzuzeigen und dadurch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, welche als zentrales Qualitätskriterium der qualitativen Forschung gilt (Steinke, 2017, S. 324 ff), zu gewährleisten.

7.1 Grundprinzipien der qualitativen Forschung

Die Studie der vorliegenden Arbeit wurde als qualitative Forschung durchgeführt, dies lässt sich damit begründen, dass das Individuum in der qualitativen Sozialforschung als erkennendes Subjekt gesehen wird und dabei die Erforschung des sozialen Handelns im jeweiligen situativen Kontext vordergründig ist (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Die Methoden der qualitativen Forschung ermöglichen einen offenen Zugang zu den angestrebten untersuchenden Gegenständen (Flick et al., 2017, S. 17), unter der Perspektive der Forschungsthematik sowie der zugrundeliegenden Fragestellungen dieser Arbeit erscheint dies zentral.

Ziel qualitativer Forschung ist es, dass Prozesse, welche die soziale Wirklichkeit in ihrer Strukturierung hervorbringen, rekonstruiert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Es eröffnen sich zentrale Prinzipien qualitativer Forschung (Lamnek & Krell, 2016, S. 33), unter welchen diese Arbeit durchzuführen ist:

- Offenheit (Offenheit in der Wahrnehmung, um unerwartete Informationen berücksichtigen zu können)
- Forschung als Kommunikation (Interaktion zwischen Forscher*in und Beforschtem; der zu Beforschende wird als informierendes und theoriemächtiges Subjekt angesehen)
- Prozesscharakter (Verhaltensweisen und Aussagen als Prozesse der Reproduktion und Modifizierung von sozialer Realität)
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse (Verhaltens- und Handlungsweisen werden erst durch den Rekurs des sozialen Kontextes verständlich)
- Explikation (Offenlegung des Forschungsprozesses zur Nachvollziehbarkeit der Interpretation und Sicherung der Intersubjektivität)
- Flexibilität (Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes werden mitberücksichtigt) (Lamnek & Krell, 2016, S. 33–38)

Der Forschungsvorgang qualitativer Forschung wird von Mayring (2015) als Prozess gesehen und als dreistufiges Phasenmodell dargestellt (Mayring, 2015, S. 21):

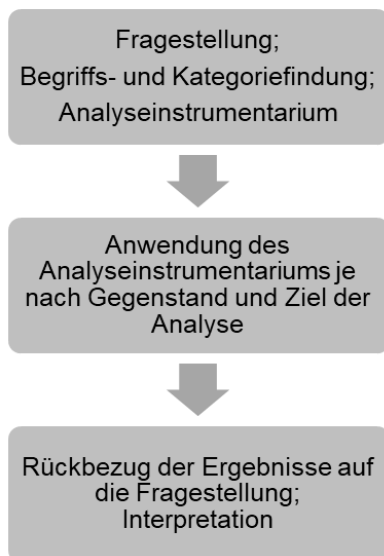


Abbildung 7: Phasenmodell qualitativer Analyse –
Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 21)

Durch die Abbildung des Phasenmodells qualitativer Forschung wird ersichtlich, dass sich der Forschungsprozess ausgehend von der Fragestellung über die Wahl und Anwendung des Analyseinstruments mittels Interpretation wieder auf die Fragestellung rückbezieht.

Die dargestellten Aspekte qualitativer Forschung werden im Sinne dieser Arbeit als relevant erachtet und wurden im Forschungsprozess der vorliegenden Studie berücksichtigt. Nachfolgend wird auf die methodische Vorgehensweise der Datengewinnung eingegangen.

7.2 Erhebungsmethode

Um Kritische Ereignisse in der sozialen Interaktion erfassen und analysieren zu können, kann die Methode der Kritischen Ereignisse (Flanagan, 1954) als bedeutende qualitative Forschungsmethode bezeichnet werden (Weiß et al., 2017, S. 262). Durch dieses methodische Vorgehen wurden von Studierenden erlebte kritische oder konflikthafte Ereignisse mit Heterogenität aus der eigenen Schulzeit bzw. durch persönli-

che Erfahrungen im schulischen Kontext erhoben, welche von diesen retrospektiv niedergeschrieben wurden.

7.2.1 Vorgehensweise zur Erhebung Kritischer Ereignisse

Wie bereits im Kapitel 4.8 deutlich wurde, eignet sich die Methode der Critical Incidents bzw. Kritischen Ereignisse als Erhebungsinstrument von kulturellen Differenzenerfahrungen zur Erfassung der individuellen Perspektive von Konfliktsituationen (Schumann, 2012, S. 56). Flanagan (1954) beschreibt fünf zentrale Schritte der methodischen Vorgehensweise zur Erhebung von Critical Incidents (Flanagan, 1954, S. 336), welche von Butterfield et al. (2005) konkretisiert werden und folgende Aspekte beinhalten: 1) Festlegung allgemeiner Ziele der Forschung sowie der im Fokus stehenden Handlungsweisen; 2) Planung zentraler Aspekte der durchzuführenden Forschung; 3) Erhebung der Daten; 4) Analyse der Daten; 5) Interpretation der Daten und Aufzeigen der Ergebnisse (Butterfield et al., 2005, S. 477).

Zunächst gilt es, das allgemeine Interesse der Forschung sowie die spezifischen Situationen und Verhaltensweisen, welche im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens stehen, festzulegen (Butterfield et al., 2005, S. 478). Dieser Schritt wurde durch die Formulierung der Forschungsfragen, welche im Kapitel 6 explizit angeführt wurden, getätigt. Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Frage, wie Schüler*innen Kritische Ereignisse mit Heterogenität in der Schule aus retrospektiver Sichtweise beschreiben.

Damit einhergehend kann der zweite Schritt, welcher die Planung der Datenerhebung im Kontext spezifischer Lehrveranstaltungen betrifft, betrachtet werden. Dieser umfasst die Auseinandersetzung mit den zu beobachtenden Situationen und wie die Beschreibungen dieser zustande kommen. Ebenso gilt es, die konkrete Methode der Datenerhebung und -analyse festzulegen, welche in den darauffolgenden Schritten durchgeführt werden (FitzGerald, Seale, Kerins & McElvaney, 2008, S. 301). Im Fokus der vorliegenden Studie liegen konflikthaft erlebte Situationen bzw. Kritische Ereignisse, welche als individuelle Normverstöße im Kontext des spezifischen Handlungsfeldes mit Heterogenität im schulischen Kontext erlebt wurden.

Der dritte Schritt, die Datenerhebung, bietet unterschiedliche Möglichkeiten, unter anderem wird auf die Narration der Kritischen Ereignisse verwiesen (Butterfield et al., 2005, S. 478), welche durch beobachtende Drittpersonen oder retrospektiv, durch die

handelnde Person selbst verschriftlicht werden können (Hemmecke, 2007, S. 2). Für die vorliegende Arbeit wurde diese Möglichkeit der Datenerhebung gewählt: Durch Aufzeichnungen in Form von Narrationen werden Kritische Ereignisse mit Heterogenität in schulischen Situationen identifiziert. Dabei kann auf die drei wesentlichen Punkte einer Narration eines typischen Kritischen Ereignisses nach Butterfield et al. (2005) verwiesen werden, welche im Kapitel 4.8.2 ausgeführt wurden. Die Situations- bzw. Verhaltensbeschreibung eines Kritischen Ereignisses ist als kurze, auf das Ereignis fokussierte Erzählung, zu sehen (Schumann, 2012, S. 56). Zudem gewährt diese „introspektive Einblicke in die Zusammenhänge [...] (von) Wahrnehmung, Deutung und Wertung und stellt die Interaktion in einen Sinnzusammenhang“ (Schumann, 2012, S. 56) der individuellen Vorstellungen der betroffenen Person.

Durch den vierten Schritt, die Datenanalyse und -auswertung, sollen die Daten zusammenfassend beschrieben werden, um für praktische Zwecke verwendet werden zu können (FitzGerald et al., 2008, S. 301). Um Kritische Ereignisse analysieren und auswerten zu können, gilt es, diese zu klassifizieren und zu strukturieren (Hemmecke, 2007, S. 6). Durch das Erstellen eines Kategorienschemas können die Daten zusammenfassend dargestellt werden, zudem wird die Komplexität und Spezifität dieser dadurch so wenig wie möglich gemindert (Butterfield et al., 2005, S. 479). Dazu wurde in der vorliegenden Studie eine kombinierte Strategie der Deduktion und Induktion angewandt. Im Allgemeinen orientierte sich dieser Prozess an Richtlinien qualitativer Forschungsmethoden (FitzGerald et al., 2008, S. 301). Die konkrete Darstellung der Auswertungsmethode erfolgt in dem weiterführenden Kapitel 7.3.

Der fünfte und letzte Schritt der methodischen Vorgehensweise Kritischer Ereignisse ist die Präsentation der Ergebnisse sowie die Interpretation dieser. Die bisherigen Schritte werden reflektiert um mögliche Verzerrung aufzuzeigen, weiters sind Einschränkungen und Grenzen der Arbeit zu diskutieren (Butterfield et al., 2005, S. 479).

7.2.2 Vorgehensweise der partizipativen Datenerhebung

Um Kritische Ereignisse im Kontext Schule identifizieren zu können, wurden erlebte Interaktionssituationen von Studierenden erhoben. Die Studienteilnehmer*innen waren Studierende an Hochschulen, die in drei Lehrveranstaltungen 2019-2020 zu ihren Erfahrungen mit Heterogenität in der Schule befragt wurden. Die Lehrveranstaltungen

gen dauerten jeweils drei bis vier Stunden. In jedem Fall wurde die Erhebung mit einleitenden Übungen begonnen, konkret mittels kurzer Erläuterung des Eisbergmodells zur Erklärung kultureller Unterschiede: Während ein Teil des Eisbergs oberhalb der Wasseroberfläche zu sehen ist (wie die sichtbaren Zeichen von Kultur), gibt es auch einen Teil des Eisbergs unterhalb der Wasseroberfläche (wie die unsichtbaren, kulturellen Normen und Werte) (Schein, 2010, S. 31 f). Danach wurden die Studierenden um eine kurze schriftliche Narration einer erlebten Situation gebeten sowie damit zusammenhängenden Informationen – zwei der drei Schritte nach Butterfield et al. (2005, S. 488), welche im Kapitel 4.8.2 dargestellt wurden. Dabei wurde nicht konkret nach Erlebnissen in der Schule gefragt, sondern die Studierenden konnten den Kontext ihrer Erzählung frei wählen (z.B. Beruf, Schule, Studium, Praktikum usw.). Insgesamt n=89 Studierende wählten den Kontext Schule.

Auswertungsschritte	n=
1) Partizipative Datenerhebung mit den Studierenden	89
2) Initial Coding in der Lehrveranstaltung gemeinsam mit den Studierenden (als Ko-Produzent*innen des Wissens)	89
3) Focused Coding im Forschungsteam (Auslöser, Hauptthemen und Folgen der Kritischen Ereignisse)	43
4) Theoretical Coding im Forschungsteam (nach Konflikttypen der Kritischen Ereignisse und Handlungsstrategien zur Konfliktlösung)	43

Tabelle 1: Auswertungsschritte

Die Studierenden waren in zwei von vier Auswertungsschritten dieser Studie partizipativ eingebunden, wie in der Arbeit mit Critical Incidents üblich (Schumann, 2012; Weiß et al., 2017; Weiss et al., 2019): in der Datenerhebung und im initialen Kodieren. In diesen beiden Schritten wurden die Perspektiven der erzählenden Person, Differenzkategorien und räumlich-zeitliche Aspekte des Konfliktes partizipativ in Kleingruppen erarbeitet. Danach kamen die Exklusionskriterien zur Anwendung: Ausgeschlossen wurden beobachtete und nicht selbst erlebte Ereignisse sowie unverständliche Ereignisse und Situationen in der Freizeit ohne Bezug zur Schule. Im Auswertungsschritt drei wurden die Subkategorien zu den Ursachen, den Hauptthemen der Interaktionen und den Konsequenzen der Differenzgeschehen induktiv erfasst. Die Subkategorien dieser angeführten Hauptkategorien wurden anhand der Daten gebildet und diesen somit kein vorbestimmtes Kategorienschema auferlegt

(FitzGerald et al., 2008, S. 301). Im vierten Schritt wurden die Subkategorien der Konflikttypen und Handlungsstrategien zur Konfliktlösung theoriegeleitet gebildet. Die Schritte drei und vier der Auswertung dieser Studie erfolgten im Forscher*innenteam: Die Daten wurden von zwei Forscher*innen unabhängig voneinander kodiert und dann verglichen. Dies dient als qualitätssichernder Schritt in der Auswertung zur Gewährleistung der Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2017, S. 326).

Datenerhebung	Total	Non	Korr
Datenerhebung 1, 02/2019	n=9	n=6	n=3
Datenerhebung 2, 05/2019	n=45	n=27	n=18
Datenerhebung 3, 01/2020	n=35	n=13	n=22
Summe	89	46	43

Table 2: Datenerhebung

Bei den Daten handelt es sich um erlebte Kritische Ereignisse mit Heterogenität der Studierenden, welche in der eigenen Schulzeit, im universitären oder beruflich-schulischen Umfeld erlebt und retrospektiv niedergeschrieben wurden. Im Sinne der Forschungsethik kann auf das Prinzip der Freiwilligkeit sowie auf die Absicherung der Anonymität verwiesen werden (Hopf, 2016, S. 195). Die Studierenden mussten nicht zwingend eine eigene Interaktionssituation verschriftlichen, zudem konnte der jeweilige Kontext frei gewählt werden. Die Daten liegen als anonymisierte schriftliche Narrationen vor, Namen und Matrikelnummern der Studierenden wurden entfernt und sind in keiner Weise für die vorliegende Studie relevant. Die Narrationen der Kritischen Ereignisse wurden im Anschluss der Datenerhebung für diese Studie als Fälle bezeichnet, nummeriert und mit aussagekräftigen Titeln versehen. Die finale Datenbasis bilden letztendlich n=43 Fälle.

7.3 Auswertungsmethode

Die Daten der Kritischen Ereignisse gilt es mittels Kategorienschema zu klassifizieren, strukturieren und zusammenzufassen, um diese auswerten und analysieren zu können. Der Prozess ist an den Regeln der qualitativen Forschung zu orientieren (Butterfield et al., 2005, S. 479; FitzGerald et al., 2008, S. 301), dazu erweist sich die

Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als geeignet (Weiß et al., 2017, S. 263).

7.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, sprachliches Material aus jeglicher Art der Kommunikation (Mayring, 2015, S. 11) methodisch streng kontrolliert und schrittweise zu analysieren (Mayring, 2016, S. 114). Der Vorgang zeichnet sich dadurch aus, dass das Material in Einheiten zerlegt wird, in dessen Zentrum die Entwicklung eines „theoriegeleitet am Material entwickelte[...] (n) Kategoriensystem(s)“ (Mayring, 2016, S. 114) steht. Dadurch wird die Nachvollziehbarkeit der Analyse – die Intersubjektivität – für Außenstehende sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erreicht (Mayring, 2015, S. 51 f). Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine systematische Vorgehensweise des Textverständnisses und der Textinterpretation, dabei ist die Theorie- und Regelgeleitetheit wesentlich. Zur Bearbeitung der Daten gilt es, die passende Analysetechnik, je nach Forschungsinteresse und Material, zu wählen. Es kann zwischen drei voneinander unabhängigen Grundformen unterschieden werden: der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung (Mayring, 2015, S. 65; 67).

Für die Auswertung und Analyse der Daten dieser Studie wurde – in Bezug auf die Forschungsfrage und das Material – die Analysetechnik der Strukturierung gewählt, welche durch die induktive Kategorienbildung erweitert wurde.

7.3.2 Strukturierende Inhaltsanalyse und Kategorienbildung

Die Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse hat zum Ziel, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2016, S. 115). Mithilfe eines Kategoriensystems wird diese Struktur an das Datenmaterial zugeführt. Es erfolgt eine systematische Extraktion jener Textbestandteile aus dem Material, welche durch das Kategoriensystem angesprochen werden (Mayring, 2015, S. 97). Hierbei ergibt sich ein dreistufiges Verfahren:

1. Definition der Kategorien:
Festlegen, welche Textbestandteile einer Kategorie zuzuordnen sind.
2. Ankerbeispiele:
Anführen von Textstellen, welche einer Kategorie beigemessen werden und als Beispiele gelten.
3. Kodierregeln:
Formulieren von Regeln, um bei möglichen Abgrenzungsproblemen konkrete Zuordnungen treffen zu können (Mayring, 2016, S. 118 f).

Der erste Materialdurchgang dient als Erprobung des Kodierleitfadens, um zu prüfen, ob die Kategorien, deren Definition, Ankerbeispiele sowie Kodierregeln eindeutige Zuordnungen ermöglichen. Dieser Durchgang erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die Textstellen hervorgehoben, welche unter eine Kategorie fallen. Als zweiter Schritt wird das markierte Material, je nach gewählter Strukturierungsform, bearbeitet und aus dem Text extrahiert. Als Folge des Probedurchgangs ergibt sich erfahrungsgemäß zum Teil eine Neu- bzw. Umgestaltung des Kategoriensystems sowie der -definitionen. Anschließend erfolgt der Hauptdurchlauf des Materials, welcher ebenfalls die beiden erläuterten Schritte des Probedurchgangs umfasst. Je nach Art der Strukturierung werden die Ergebnisse des Materialdurchgangs anschließend zusammengefasst und aufbereitet (Mayring, 2015, S. 97 ff). Die konkrete Darstellung des Ablaufs der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist im Anhang dieser Arbeit abgebildet.

Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist von der jeweiligen Form der Strukturierung abhängig: Es kann zwischen der formalen, der inhaltlichen, der typisierenden und der skalierenden Strukturierung unterschieden werden (Mayring, 2015, S. 99). Gemein ist diesen Strukturierungen, dass das Hauptkategoriensystem vorab deduktiv gebildet wird (Mayring, 2015, S. 68) – für die vorliegende Studie konnten fünf Hauptkategorien deduktiv gebildet werden. Zur konkreten Auswertung und Analyse des Datenmaterials der vorliegenden Untersuchung wurde weiterführend die inhaltliche Strukturierung gewählt, diese hat zum Ziel, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2015, S. 103). Durch theoriegeleitete entwickelte Kategorien wird festgelegt, welche Inhalte aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden (Mayring, 2015, S. 103). Zum einen

wurde das Hauptkategoriensystem sowie einzelne Subkategorien durch diese methodische Vorgehensweise deduktiv gebildet. Zum anderen wurde die strukturierende Inhaltsanalyse mit Spezifikation der inhaltlichen Strukturierung durch die induktive Kategorienbildung erweitert, um weitere Subkategorien zu bilden.

Bei der induktiven Kategoriengewinnung ist „das Textmaterial Ausgangspunkt [...] und die Kategorien (werden) möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert“ (Mayring, 2008, S. 11). Die Kategorien werden durch einen Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Datenmaterial abgeleitet, ohne auf zuvor festgelegte Theoriekonzepte zurückzugreifen. (Mayring, 2015, S. 85 f). Dabei ist Interpretationsregeln zu folgen, um das Material einer Reduktion zuzuführen, inhaltstragende Textstellen gilt es zu paraphrasieren, generalisieren und auf ein entsprechendes Abstraktionsniveau zu transformieren. Im darauffolgenden Reduzierungsschritt werden diese durch Bündelung, Integration und Konstruktion zusammengefasst, wodurch ein Kategoriensystem entwickelt werden kann. (Mayring, 2015, S. 71 ff). Werden die Interpretationsschritte nochmals durchlaufen, kann das Abstraktionsniveau auf eine höhere Ebene gesetzt werden (Mayring, 2015, S. 71 f). Im Anhang der Arbeit ist die Vorgehensweise der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) abgebildet.

7.3.3 Kategoriensystem

Die Bildung eines Kategoriensystems ist zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse, dies erfolgt „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie [der Fragestellung] und dem konkreten Material [...], durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln [...] (welche,) während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (Mayring, 2015, S. 61; Hervor. im Orig.) werden. Dabei kann zwischen der deduktiven und der induktiven Kategorienbildung unterschieden werden. Wie aufgezeigt, wurde in der vorliegenden Studie eine kombinierte Strategie der Induktion und Deduktion angewandt.

Die Kategorienbildung des Hauptkategoriensystems erfolgte im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse theoriegeleitet, es konnten fünf Hauptkategorien erfasst werden. Dabei handelte es sich um eine deduktive Kategorienbildung, das Kategoriensystem wurde anschließend an das Material zugeführt (Mayring, 2008, S. 11). Die weiterführenden Subkategorien wurden zum Teil ebenfalls deduktiv, ausgehend

von den theoretischen Grundlagen der Masterarbeit, sowie durch induktive Kategorienebildung erfasst.

Die Subkategorien der Hauptkategorien *Hauptthemen der Kritischen Ereignisse* sowie *Auslöser* und *Folgen der Kritischen Ereignisse* wurden mittels induktiver Kategoriendefinition gebildet – dies entspricht dem Auswertungsschritt 3 der vorliegenden Untersuchung (siehe Tabelle 1 im Kapitel 7.2.2). Die Subkategorien der Hauptkategorien *Konflikttypen* sowie *Handlungsstrategien zur Konfliktlösung* wurden mittels deduktiver Vorgehensweise theoriegeleitet erstellt – Auswertungsschritt 4 (siehe ebenfalls Tabelle 1 im Kapitel 7.2.2). Mittels dieser Vorgehensweise eröffnete sich ein System an Hauptkategorien und durch die weiterführende Analyse konnten Subkategorien gebildet werden (Mayring, 2015, S. 87), wodurch die forschungsleitenden Fragestellungen einer Beantwortung zugeführt werden sollen. Die Zuordnung der Fälle zu den einzelnen Subkategorien geschah, indem relevante Textstellen der Fälle hervorgehoben und dann einer Subkategorie beigemessen wurden. Als Hilfsmittel diente der im Zuge der Datenanalyse erstellte Kodierleitfaden jeder Subkategorie (Mayring, 2016, S. 118 f) (siehe Anhang).

Folgendes Kategoriensystem hat sich aus den Analyseschritten ergeben:

Kategoriensystem	
Hauptkategorien	Subkategorien
<i>Konflikttypen</i>	-Intrapersonaler Konflikt (Intrap. K.) -Interpersonaler Konflikt (Interp. K.) -Intragruppenkonflikt (IGK) -Unterrichtsstörung (US)
<i>Auslöser der Kritischen Ereignisse</i>	-Abwertende Kommunikation von Heterogenität (AK) -Verständnisunterschiede von Differenzen (VUD) -Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen (LU) -Sprachbarrieren im Unterricht (SB) -Unterrichtsstörungen (US)
<i>Hauptthemen der Kritischen Ereignisse</i>	-Widersprüchliche kulturelle und soziale Werte (WW) -Grenz- und Verantwortungskonflikte (GK) -Kulturalisierung und Diskriminierung (KD) -Kommunikation und Sprachbarrieren (K/SB)
<i>Folgen der Kritischen Ereignisse</i>	-Einfluss auf die Beziehung (EB) -Emotionale Reaktion und Entwicklung (ERE) -Auswirkungen auf schulische Leistungen (ASL) -Disziplinäre Folgen (DF) -Fallbeschreibung zeigt keine Folgen auf (K)
<i>Handlungsstrategien zur Konfliktlösung</i>	-Flucht bzw. Verdrängung (VF) -Unterordnung durch das hierarchische Verhältnis (UHV) -Verhandlung bzw. Vermittlung (VV) -Delegation (D) -Gespräche mit Unbeteiligten (GU) -Fallbeschreibung zeigt keine Konfliktlösung auf (K)

Tabelle 3: Kategoriensystem

8 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse des aufgezeigten Auswertungs- und Analyseprozesses. Zuerst werden relevante deskriptive Merkmale der erhobenen Kritischen Ereignisse dargestellt und anschließend die Ergebnisse anhand des Kategoriensystems präsentiert.

8.1 Deskriptive Analyse

Die nachfolgende deskriptive Analyse der erhobenen Fälle hat die Ordnung des Datenmaterials zur strukturierten Beschreibung zum Ziel. Es werden Ordnungsaspekte, welche empirisch und theoretisch als sinnvoll erscheinen, fokussiert (Mayring, 2015, S. 24). Im Anhang der Arbeit ist die deskriptive Darstellung der Daten einzusehen.

8.1.1 Geschlecht

Die Daten setzen sich aus 13 männlichen Autoren und 25 weiblichen Studienteilnehmer*innen zusammen. Aus fünf der erhobenen Fälle geht das Geschlecht des Autors/der Autorin nicht hervor.

<i>Gliederung nach Geschlecht</i>	<i>Total</i>
Männlich	13
Weiblich	25
Keine Angabe	5

Tabelle 4: Gliederung nach Geschlecht

8.1.2 Erzählperspektive

Bei der Systematisierung der in den Konflikt involvierten Personen kann eine Unterscheidung zwischen Schüler*innen, Studierenden im Orientierungspraktikum und Lehrkräften getroffen werden. Wird der Fokus auf jene Personen gelegt, mit welchen der Konflikt erlebt wurde, sind dies zum Teil Gleichaltrige oder Personen unterschiedlichen Alters und hierarchischen Verhältnissen, ebenfalls zeigen sich Konflikte mit mehreren inkludierten Personen.

<i>Gliederung nach erzählender und weiteren inkludierten Personen</i>	<i>Total</i>
	43
Schüler*in	28
- am Konflikt beteiligt: Schüler*innen und/oder Lehrkräfte	
Studierende als Lehrende im Orientierungspraktikum	11
- am Konflikt beteiligt: Schüler*innen und/oder Lehrkräfte	
Lehrkraft	4
- am Konflikt beteiligt: Schüler*innen, Lehrkräfte und/oder Eltern	

Tabelle 5: Erzählperspektiven

8.1.3 Differenzkategorien

Aus den erhobenen Fällen können sieben unterschiedliche Differenzkategorien, welche bei den Kritischen Ereignissen im Zentrum stehen, ermittelt werden. In vielen der Fälle zeigt sich die Differenzkategorie *Kultur und Religion* als relevant. Diesem Bereich können Situationen, in welchen Schüler*innen durch religiöse Ansichten, kulturbedingte Verhaltensweisen oder Gewohnheiten kränkende Kommentare erfahren, oder sich dadurch in Unterrichtssituationen Auseinandersetzungen ergeben haben, zugeordnet werden. Kritische Ereignisse können aufgrund der Heterogenitätsdimension *Herkunft* ermittelt werden, Situationen in welchen Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft oder politischen Ansichten Abwertungen erfahren haben oder mit beleidigenden Äußerungen konfrontiert wurden, können als Beispiele angeführt werden. Weiters zeigen sich konflikthafte Situationen, in welchen beispielsweise weibliche Lehrpersonen mit abfälligen Kommentaren aufgrund ihres Geschlechts konfrontiert wurden oder die Sexualität der inkludierten Personen kritisch thematisiert wurde, diese können der Differenzkategorie des *Geschlechts/Sexualität* beigemessen werden. Es eröffnen sich Kritische Ereignisse, in welchen die *Leistung*, spezifisch schulische Leistungen und Noten, im Fokus standen. In einigen der Fälle erwiesen sich Lernschwächen, Verhaltensauffälligkeiten bzw. Beeinträchtigungen von Schüler*innen oder psychische Erkrankungen als kritisch im Mittelpunkt stehend, wodurch sich die Differenzkategorie der *Behinderung und Krankheiten* eröffnet. Ebenso wurden Kritische Ereignisse erhoben, welche sich durch das *Aussehen* oder Äußerlichkeiten von Personen ergeben haben. Der Differenzkategorie der *Sprache* können einige Fälle, beispielsweise aufgrund des Dialekts einer Person, zugeordnet werden. Die Systeme-

matisierung nach Differenzkategorien der erhobenen Kritischen Ereignisse lässt sich wie folgt darstellen:

<i>Gliederung nach Differenzkategorien</i>	<i>Total</i>
	43
Kultur und Religion (kulturbedingte Verhaltensweisen, religiöse Hintergründe bzw. Gewohnheiten, Traditionen stehen im Fokus des K.E.)	10
Geschlecht/Sexualität (Geschlecht steht im Fokus des K.E., Abwertung eines Geschlechts, Transgender, Homosexualität)	8
Leistung und Schulkultur (schulische Leistungen bzw. Noten stehen im Fokus des K.E.; Schulkultur und päd. Handlungen stehen im Fokus des K.E.)	8
Herkunft (Herkunft steht im Fokus des K.E., politische Meinung)	6
Behinderung und Krankheiten (Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwächen, geistige/körperliche Behinderung stehen im Fokus des K.E.; Psychische Erkrankungen stehen im Fokus des K.E., z. B.: Angststörung)	5
Aussehen (Aussehen bzw. Äußerlichkeiten stehen im Fokus des K.E.)	3
Sprache (Sprache steht im Fokus des K.E., z. B.: Dialekt)	3

Tabelle 6: Gliederung nach Differenzkategorien

8.1.4 Schulischer Kontext der Ereignisse

Die Daten lassen sich in konkrete Unterrichtssituationen und in Situationen außerhalb des Unterrichts gliedern. Eine Vielzahl der Kritischen Ereignisse haben in konkreten Unterrichtssituationen unterschiedlicher Fächer stattgefunden. Konfliktsituationen außerhalb des Unterrichts konnten in folgenden Bereichen eruiert werden: Pause, schulische Räumlichkeiten (z. B.: Sportgarderobe, Duschräume, Lehrer*innenzimmer, Gang), Ausflug, Schulwoche, Austauschsemester und Elternsprechtag. Es zeigt sich eine differente Aufteilung in den einzelnen Bereichen.

<i>Gliederung nach dem Kontext</i>	<i>Total</i>
	43
Konkrete Unterrichtssituation	30
Situation außerhalb des Unterrichts	13
Pause	3
schulische Räumlichkeiten	5
Schulausflug	1
Schulwoche	2
Austauschsemester	1
Elternsprechtage	1

Tabelle 7: Gliederung nach dem Kontext

8.1.5 Orte und Schulstufen

Die Darstellung nach Länder- und Ortsangaben der Kritischen Ereignisse an den jeweiligen Schulen kann in Österreich und Ausland sowie Stadt und Land gegliedert werden. Überwiegend haben die Fälle in diversen städtischen Schulen in Österreich stattgefunden. Einige wenige haben sich im Ausland (darunter Deutschland, Luxemburg, USA, und Afrika) ereignet. In einigen der Fälle wurden keine konkreten Angaben zu Land oder Ort gegeben, aus dem jeweiligen Kontext kann zumeist schlussgefolgert werden, dass diese in Österreich stattgefunden haben. Werden die Daten im Hinblick auf die Schulstufen, in welchen die Kritischen Ereignisse erlebt wurden, betrachtet, kann eine Systematisierung in Grundstufe (Volksschule), Sekundarstufe I (Unterstufe) sowie diverse weiterführende, höhere Schulen (Oberstufe) getroffen werden. Ein Großteil der erhobenen Daten sind der Sekundarstufe II zuzuordnen, ein Teil dem Bereich der Sekundarstufe I und wenige der Grundstufe.

<i>Gliederung nach Schulstufen</i>	<i>Total</i>
	43
Grundstufe (Volksschule)	3
Sekundarstufe I (HS, NMS, GYM, AHS)	13
Sekundarstufe II (AHS, GYM, div. weiterführende Schulformen)	19
Keine Angabe	8

Tabelle 8: Gliederung nach Schulstufen

8.1.6 Zeitliche Einordnung der Ereignisse

Zur zeitlichen Eingrenzung wird der Zeitpunkt, an dem das Kritische Ereignis stattgefunden hat, fokussiert. Die Systematisierung orientiert sich am Erhebungszeitpunkt

(2019/20) und ist in fortschreitende Stufen gegliedert. Überwiegend haben sich die Konfliktsituationen in den letzten drei Jahren ereignet. Ähnlich ist die Verteilung der Ereignisse in der Gliederung vor 4-6 Jahren, vor 7-9 Jahren und vor 10-13 Jahren. Wenige der ermittelten Fälle haben vor mehr als 13 Jahren stattgefunden. Es ist zu berücksichtigen, dass teilweise keine Angabe zum Zeitpunkt erfolgt ist.

<i>Gliederung nach Zeitangaben</i>	<i>Total</i>
Vor 0-3 Jahren	14
Vor 4-6 Jahren	7
Vor 7-9 Jahren	5
Vor 10-13 Jahren	4
Vor 13+ Jahren	2
Keine Angabe	11

Tabelle 9: Gliederung nach Zeitangaben

8.2 Inhaltliche Analyse der Kritischen Ereignisse

In den folgenden Kapiteln wird der inhaltliche Analyseprozesses der erhobenen Daten zusammenfassend dargestellt. Eine grobe Gliederung ergibt sich anhand der Hauptkategorien, weiterführend wird auf die jeweiligen Subkategorien näher eingegangen (siehe Tabelle 3: Kategoriensystem im Kapitel 7.3.3). Zitationen der jeweiligen Kritischen Ereignisse werden in kursiver Schrift dargestellt. Die detaillierte Kategorisierung der erhobenen Fälle ist dem Anhang zu entnehmen.

8.2.1 Konflikttypen

Die Subkategorien zu den Konflikttypen wurden deduktiv, anhand der theoretischen Ausarbeitungen im Kapitel 4.1 unter anderem nach Becker (2006), Glasl (2013), Neubauer (2017), Neubauer et al. (1999) und Winkel (2006), gebildet. Die erhobenen Kritischen Ereignisse werden anhand dieser Subkategorien analysiert.

Die wenigsten Ereignisse sind der Konflikttypologie des *intrapersonalen Konfliktes* zugeordnet. Die erhobenen Situationen werden als innere Konflikte deutlich, da für Schüler*innen/Studierende im Orientierungspraktikum unverständliche Handlungen von Schüler*innen zu konflikthaft erlebten Situationen mit sich selbst führen: Beispielsweise in dem Fall „Selbstgefährdung nach Religionstest“ (Fall 36) führt der

Selbstgefährdungsversuch eines Mitschülers, als Folge einer negativen Note, zu einem inneren Konflikt des/der erzählenden Schülers*in, da diese Tat als unverstänlich und schockierend wahrgenommen wird. *„Als Reaktion griff er zu den Bändern seines Hoodies, legte sie um seinen Hals und zog zu. [...] Er drohte mehrmals verbal damit(,) sein Leben zu beenden. Viele KlassenkollegInnen murmelten wild durcheinander, ich war so geschockt und erstarrte. [...] Meine KlassenkameradInnen und ich saßen geschockt auf unseren Plätzen und beschäftigten uns still bis zum Ende der Stunde.“* (Fall 36). Die beiden Schüler*innen zeigen unterschiedliche Umgangsweisen mit der eigenen körperlichen Unversehrtheit, wodurch es zu einem Schock der erzählenden Person kommt und sich als intrapersonaler Konflikt innerhalb des/der Schülers*in ereignet. Ähnlichkeiten des inneren Konfliktes zeigen sich bei weiteren Vorkommnissen. Ein anderes Kritisches Ereignis, welches als intrapersonaler Konflikt kategorisiert werden kann, drückt sich durch einen Selbstschock aus, indem die Identität des/der erzählenden Schülers*in durch den Konflikt in Frage gestellt wird: In dem Fall „Kreuz und Kopftuch“ (Fall 21) erleidet ein/eine Schüler*in einen Selbstschock, als deutlich wird, dass die geäußerte abwertende Meinung zum Tragen von Kopftüchern einen/eine Mitschüler*in trifft, da dessen/deren Mutter ein Kopftuch trägt. Der Konflikt kann als innerer Konflikt bezeichnet werden, da der/die Schüler*in erst über die eigene Identität nachdenkt, als die Reaktion des/der weinenden Mitschülers*in wahrgenommen wird. Die beiden Schüler*innen vertreten widersprüchliche Werte: Trennung von Religionen (Zustimmung zum Kreuzsymbol im Klassenzimmer, Ablehnung des Kopftuches) und Durchlässigkeit der Religionen (gleichzeitige Akzeptanz von Kreuz und Kopftuch). Die widersprüchlichen Wertvorstellungen sind den Schüler*innen womöglich zu Beginn nicht bewusst, der/die Erzähler*in teilt offen seine/ihre Meinung mit, ohne auf den/die betroffene/n Mitschüler*in Rücksicht zu nehmen. Diese Rücksichtslosigkeit führt zum Selbstschock als intrapersonaler Konflikt, wodurch widersprüchliche Selbstbilder zum Vorschein kommen: Die erzählende Person erachtet sich vorerst als ehrlicher, toleranter und freundlicher Mensch, dieses Selbstbild kann durch die Rückmeldungen nicht aufrecht erhalten werden.

Der Konflikttyp des *interpersonalen Konfliktes* ist die größte Subkategorie, es zeigen sich Konflikte, der unterschiedlichen Beteiligten im schulischen Kontext, überwiegend zwischen zwei Konfliktparteien. Großteils ereignen sich Konfliktsituationen zwischen

Schüler*innen und Lehrpersonen, wobei oftmals der Aspekt des hierarchischen Verhältnisses dieser Parteien ersichtlich wird: Beispielsweise ordnet sich eine Schülerin der höheren Instanz der Lehrperson unter, indem die Beleidigung in Form eines Blondinenwitzes hingenommen wird und sich die Schülerin dieser nicht zur Wehr setzt: *„Mitten im Test steht der Geschichtslehrer auf und stellt sich vor meiner Freundin hin [die blond ist]. Dann stellt der Lehrer die Frage [zu meiner Freundin gerichtet] `Was ist eine Blondine zwischen zwei Brünetten?` [...] Antwort des Lehrers: `Eine Gedächtnislücke`.“* (Fall 30, Blondinenwitz). Weitere Kritische Ereignisse der interpersonalen Konflikttypologie ereignen sich zwischen Schüler*innen, wobei Verständnisunterschiede bzw. unterschiedliche Sichtweisen zur Konfliktdynamik beitragen: Beispielsweise haben zwei Schüler*innen ein unterschiedliches Verständnis von Inklusion. Ein/eine Schüler*in reagiert abweisend gegenüber einem Kind mit Down-Syndrom und setzt sich in der gemeinsamen Pause weg. Für einen/eine Mitschüler*in ist dieses Verhalten störend und unverständlich (Fall 12, Kind mit Down-Syndrom). Ebenso zeigen sich Leistungsunterschiede, wie im Fall „Die geht ins Gymnasium?“ (Fall 22), als bedeutsam bei Kritischen Ereignissen zwischen Schüler*innen. Einer der interpersonalen Konflikte ereignet sich zwischen zwei Lehrpersonen, wobei Schullaufbahnentscheidungen vordergründig sind: Eine Lehrperson findet die Entscheidung eines/einer Kollegen*in nicht richtig und konflikthaft, einen/eine Schüler*in in die Sonderschule zu verweisen (Fall 11, He doesn't belong here). Ein weiteres Ereignis findet zwischen einer Lehrperson und einem Elternteil aufgrund unterschiedlicher zwischenmenschlicher Handlungsweisen statt, da ein Vater eines/einer Schülers*in den Handschlag und das Gespräch mit der weiblichen Lehrperson verweigert (Fall 10, Elternsprechtag: Vater verweigert Begrüßung).

Als *Intragruppenkonflikte* erweisen sich Konflikte, wenn sich diese innerhalb der Klassengemeinschaft ereignen bzw. wenn mehrere Klassenmitglieder in die Konfliktsituation inkludiert sind. Diese Ereignisse betreffen überwiegend Schüler*innen und Lehrpersonen, zudem finden sie in Unterrichtssituationen statt. Als typisches Kritisches Ereignis dieser Kategorie erweist sich der Fall „Herkunftsbeleidigung“ (Fall 16): Es kommt zu einer konflikthaften Situation mehrerer inkludierter Personen innerhalb der Klasse, indem sich Schüler*innen für ihren Mitschüler, ausgehend von einem Schüler*in-Lehrer*in-Konflikt, solidarisch einsetzen.

„[...] wir (hatten) einen Tschetschenen in der Klasse und in dieser Stunde hielt er ein Referat. Das Referat war wirklich gut(,) da es ihn vor dem fünfer [sic!] retten sollte. Nach dem Referat gab die Professorin ein kurzes(,) ziemlich negatives(,) Feedback und fasste das dann mit einem sarkastischen Satz zusammen: `Gar nicht so schlecht für eine [sic!] Tschitschena [sic!]`. Der Bursche war sichtbar schockiert und auch wir(,) die sehr gut mit dem Jungen befreundet waren, waren kurz perplex. Manche von uns lachten auf und andere, so auch ich, sagten `Frau Professor, sowas könnens [sic!] ja nicht sagen!`. Daraufhin antwortete die Lehrkraft, dass sie das sehr wohl könne und setzte ihren Unterricht ganz normal fort.“ (Fall 16).

Aus dem Kritischen Ereignis zeigt sich die Solidarität der Klasse mit dem ausländischen Mitschüler. Die Lehrperson wertet die Leistung des Schülers aufgrund seiner Kultur ab, die Klasse teilt diese Meinung nicht und setzt sich für den Schüler ein, wodurch die Kategorie des Intragruppenkonfliktes innerhalb der Klasse deutlich wird. Konflikthafte Situationen innerhalb der Klassengemeinschaft werden in ähnlicher Weise deutlich. Ebenso ereignen sich konflikthafte Situationen unterschiedlicher Thematiken zwischen mehreren Schüler*innen im Unterrichtsverlauf: Bei einer Unterrichtsdiskussion kommt es zur beleidigenden und diskriminierenden Abwertung eines/einer Schülers*in. Dieser/diese wird durch die Äußerung eines/einer Mitschülers*in, dass alle Muslime Terroristen sind, herabgewürdigt. Diese Situation wird durch Verständnisunterschiede der Kultur und Religion der Schüler*innen ausgelöst: Zum einen die Homogenisierung aller Menschen einer Kultur und zum anderen die Einstellung, dass Menschen einer Kultur unterschiedlich handeln können (Fall 18, Alle Muslime sind Terroristen). Intragruppenkonflikte zwischen Studierenden im Orientierungspraktikum und Lehrpersonen oder zwischen Lehrpersonen und der gesamten Schulklasse ergeben sich durch respektlose, pädagogische Handlungsweisen der Lehrer*innen, welche konflikthafte Situationen folgern. Beispielsweise wertet eine Lehrperson die Leistungen mehrerer Schüler*innen herab, indem deren Aufgaben mit dem nassen Schwamm an die Tafel geklatscht werden und dieser im Anschluss durch die Klasse geworfen wird (Fall 28, Schwamm durch die Klasse).

Weitere Kritische Ereignisse betreffen den Konflikttypus der *Unterrichtsstörung*, dabei werden auffälliges Schüler*innenverhalten bzw. Störverhalten der Lernenden deutlich. Diese ereignen sich explizit in Unterrichtssituationen, betreffen die Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion und sind von Schüler*innen ausgehend. Exempla-

risch kann folgende Situation angeführt werden, bei welcher es zu Störverhalten aufgrund von Langeweile im Unterricht kommt: *„Wir schauen Ben Hur auf einem alten Röhrenfernseher, für mich extrem langweilig und für die anderen auch. Ich fange an mich mit einem Lineal zu spielen. Als es mir runterfällt, krieche ich für eine halbe Minute am Boden zwischen den Füßen eines Freundes herum und wir blödeln. Sofort steht der Lehrer neben mir, schaut auf mich runter und beginnt ohrenbetäubend zu schreien [...]“* (Fall 23, Ben Hur und ein Lineal). Das Ereignis ergibt sich aufgrund des störenden Verhaltens des/der Schülers*in im Unterricht. Die Konfliktparteien haben ein unterschiedliches Verständnis von Ordnung und Disziplin im Unterricht: Die Lehrperson nimmt das Schüler*innenverhalten als Unterrichtsstörung wahr und beginnt zu schreien, hingegen sieht der/die Schüler*in diese Lehrer*innenreaktion als unverstänlich – als Hauptthematik zeigt sich ein Grenzkonflikt. Da durch die Konfliktsituation das Lehr- und Lernverhalten unterbrochen wird, ergibt sich die Kategorisierung der Unterrichtsstörung. Ebenso zeigen sich Unterrichtsstörungen als Auslöser konflikthafter Situationen.

8.2.2 Auslöser der Kritischen Ereignisse

Die Gründe bzw. auslösenden Bedingungen der Kritischen Ereignisse konnten durch die Auswertung in fünf induktiv gebildete Subkategorien unterteilt werden.

Als Auslöser konnte die *abwertende Kommunikation von Heterogenität* zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen durch die Fälle der Studie eruiert werden. Konflikthafte Situationen entstehen durch abwertende, respektlose und negative Äußerungen, welche verletzend und konflikttreibend wirken. Diese abwertenden sprachlichen Umgangsweisen thematisieren die Differenzkategorien der Herkunft, Leistung, Behinderung, des Aussehens und Geschlechts/Sexualität. Abwertende Kommunikation in Form von sprachlichen Äußerungen ereignet sich überwiegend ausgehend von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen. Beispielsweise äußert sich eine Lehrperson über einen/eine abwesende/n Schüler*in erniedrigend: Die abwertende Kommunikation ergibt sich im Zusammenhang mit der Leistung und der psychischen Erkrankung des/der Schülers*in. *„Eines Tages begann mein Klassenvorstand allerdings vor der gesamten Klasse [...] über das Fehlen des Mitschülers abwertend und schlecht [‘Der hat keine Lust und spielt nur Computer, ...’] zu sprechen. Nachdem der entspre-*

chende Schüler nur wenig Anschluss in der Klasse hatte, stiegen schnell einige SchülerInnen in die Lästereien mit ein.“ (Fall 35, Schulangst eines Mitschülers). Ähnliche Ereignisse finden bei Abwesenheit als auch bei Anwesenheit der betroffenen Schüler*innen statt, wie der nachfolgende Fallausschnitt zeigt: *„Meine Deutschlehrerin, die vorne bei der Tafel stand(,) redete sehr energisch. `Mach wie deine Vorfahren` sagte sie zu mir, ehe sie einem [sic!] Affen nachahmte. Die ganze Klasse lachte. Sie lachte. Ich erstarrte.*“ (Fall 17, Mach wie deine Vorfahren). Die Ereignisbeschreibung verdeutlicht die abwertende Kommunikation der Lehrkraft gegenüber des/der anwesenden Schülers*in aufgrund der herkunftsbezogenen Heterogenität als auslösenden Aspekt des Konfliktes. Eine der Erzählungen betrifft die abwertende Kommunikation eines Schülers gegenüber einer Studierenden im Orientierungspraktikum als vorauslaufende Bedingung: Im Fall „Lookismus - ein Schülerkommentar“ (Fall 33) wird eine weibliche Studierende in der Rolle als Lehrkraft durch einen herabwürdigenden Kommentar eines Schülers bezüglich ihres Aussehens angegriffen. Neben abwertenden sprachlichen Äußerungen ereignen sich auch respektlose Handlungsweisen als Form der Kommunikation von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen bzw. der Schulklasse als Auslöser Kritischer Ereignisse: *„In einer Mathematikstunde kam meine damalige Professorin in den Unterricht und begann ihn damit, dass sie jene Hausaufgaben ohne Namen mit dem nassen Tafelschwamm an die Tafel `klatschte` [...].*“ (Fall 28, Schwamm durch die Klasse). Die abwertende Handlungsweise der Lehrperson zeigt sich im Zusammenhang mit der leistungsbedingten Heterogenität der Schüler*innen als Konfliktauslöser.

Als weiterer Faktor auslösender Gründe zeigen sich *Verständnisunterschiede von Differenzen*. Diese betreffen beispielsweise die Differenzdimension Kultur und Religion: *„Die Lehrerin trug den Schülerinnen und Schülern auf, die Europahymne [...] auf ein Blatt niederzuschreiben [...]. Eifrig machten sich die Schüler daran, und wir Hospitierenden gingen herum. Dabei fiel uns bei einer Schülerin etwas Besonderes auf: Statt der Passage `Freude schöner Götterfunken` hatte sie auf ihr Blatt `Freude schöner Allahfunken` geschrieben.*“ (Fall 13, Götterfunken - Allahfunken). Das Beispiel bringt das unterschiedliche Religionsverständnis als Auslöser einer konflikthafte Situation exemplarisch zum Ausdruck. Weiterführend werden als Hauptthema dieses Konfliktes widersprüchliche Wertvorstellungen deutlich: Akzeptanz unter-

schiedlicher Götterbilder der Schülerin und Irritation durch unterschiedliche Götterbilder der hospitierenden Studierenden. Die unterschiedlichen kulturell geprägten Interpretationen von Religion und Kultur wurden durch weitere Fälle als auslösender Aspekt deutlich. Ebenso erweisen sich bei einzelnen Ereignissen Unterschiede im Verständnis von Geschlecht/Sexualität, da beispielsweise ein/eine Mitschüler*in die Homosexualität des Bruders der erzählenden Person als kritisch betrachtet (Fall 14, Homosexualität des Bruders) und der Differenzkategorie Behinderung, da die Schüler*innen im Fall „Kind mit Down-Syndrom“ (Fall 12) unterschiedliche Ansichten von Inklusion zeigen, als vorauslaufende Bedingungen der Kritischen Ereignisse.

Als weitere Ursachen der Kritischen Ereignisse zeigen sich *Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen*: „*Ich, als jüngste Schülerin in der Klasse, war leider nie sehr beliebt unter meinen Mitschülern, da [...] ich aufgrund meiner herausragenden schulischen Leistungen eine Schulstufe überspringen durfte. [...].*“ (Fall 25, Beleidigung Schulstufe übersprungen). Aufgrund der Leistungsunterschiede wird die erzählende Schülerin von Mitschüler*innen beleidigt. Weiterführend ergibt sich ein Konflikt widersprüchlicher Wertvorstellungen der schulischen Chancengerechtigkeit. Sowohl über- ragend positive als auch negative Leistungen der Schüler*innen, welche nicht den Erwartungen der Schüler*innen selbst (Fall 36, Selbstgefährdung nach Religionstest) oder den der Lehrperson entsprechen, sind Auslöser konflikthafter Ereignisse. Im Fall „Referat wegen Nervosität abgebrochen“ (Fall 29) wird das Referat eines/einer Schü- lers*in, da dieser/diese aufgrund der Nervosität stottert, von der Lehrperson abge- brochen. Dadurch werden die Leistungsunterschiede des/der Schülers*in als auslö- sende Bedingung deutlich. Auch dieses Kritische Ereignis führt in Folge zu einem Konflikt widersprüchlicher Wertvorstellungen der Chancengerechtigkeit.

Einige Erzähler*innen schildern *Sprachbarrieren im Unterricht* als Auslöser für kon- flikthafte Situationen im schulischen Geschehen. Dies umfasst Barrieren durch unter- schiedliche Sprachen von Lehrpersonen und Schüler*innen, als auch Barrieren durch den Unterschied von Standardsprache und Dialekt. „*Als ich die praktische Aufgabe vollständig erklärt hatte [...], kam die Frage eines Schülers(,) die mich kurz sprachlos werden ließ. Mit `Warum reden Sie so komisch?`, hätte ich in diesem Moment wirk- lich nicht gerechnet. Ich wusste zwar, dass ich einen gewissen Dialekt sprach, doch dass dies den Schüler stört, war für mich in dem Moment verblüffend.*“ (Fall 32, Wa-

rum reden Sie so komisch?). Die sprachliche Barriere zwischen Dialekt und Standardsprache des/der Studierenden in der Rolle als Lehrkraft und des Schülers zeigt sich durch die direkte Aussage des Schülers als konfliktauslösend, wodurch der Fall als typisch für diese Subkategorie angeführt werden kann. Sprachbarrieren dieser Form werden auch zwischen Lehrperson und Schüler*in, indem die Lehrperson die Standardsprache als Unterrichtssprache während eines Schüler*innenreferates einfordert, als Auslöser Kritischer Ereignisse beschrieben (Fall 39, Referat - Schönes Deutsch). Barrieren der Sprache im Unterricht als Grund für konflikthafte Ereignisse zeigen sich weiterführend als Hauptthema der Kritischen Ereignisse.

Eine zentrale Subkategorie der Gründe Kritischer Ereignisse ist die *Unterrichtsstörung*: Viele der schwierigen Situationen entstehen durch Störverhalten von Schüler*innen in konkreten Unterrichtssituationen. Dies betrifft Unterrichtsunterbrechungen durch störende, unruhige und laute Verhaltensweisen, ausgehend von einzelnen oder mehreren Schüler*innen, welche den Unterrichtsverlauf unterbrechen: „[...] es (ist), wie öfter mal, etwas lauter in der Klasse. Vor allem ein Mädchen namens Jana tratscht, wie so oft, ununterbrochen mit ihrer Sitznachbarin. Da mehrmalige Ermahnungen, sich doch ruhiger zu verhalten, nicht fruchten, fordere ich Jana schließlich auf, sich auf einen anderen Platz, in guter Distanz zu ihrer befreundeten Sitznachbarin, zu setzen.“ (Fall 8, Jonas -Transgender). Das Tratschen der Schüler*in wird von der Lehrkraft als störend wahrgenommen und führt zur mehrmaligen Unterbrechung des Unterrichts, in dessen Folge ein Konflikt entsteht. Ebenso werden Kritische Ereignisse als Unterrichtsstörung deutlich, welche die Verweigerung von Schüler*innen einer Aufforderung oder Handlungsanweisung der Lehrkraft nachzukommen, betreffen. Beispielsweise verweigert ein Schüler die Aufforderung der Lehrperson, das Geschirr abzuwaschen, wodurch der Unterrichtsverlauf gestört wird. Weiterführend wird dieses Ereignis als Konflikt widersprüchlicher Werte deutlich: unterschiedliche Werte über Geschlechterrollen (Fall 1, Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit). Eine der konflikthafte Situationen wird durch die Unterrichtsstörung eines läutenden Handys eines/einer Schülers*in während des Unterrichts hervorgerufen (Fall 9, Von jemanden wie ihr habe ich nichts anderes erwartet).

8.2.3 Hauptthemen der Kritischen Ereignisse

In der Kategorie der Hauptthemen der Kritischen Ereignisse konnten weiterführend vier Subkategorien induktiv gebildet werden, anhand dieser sollen die erhobenen Fälle analysiert werden.

Die erste Hauptthematik der Kritischen Ereignisse umfasst *widersprüchliche kulturelle und soziale Werte* bzw. sich widersprechende Wertvorstellungen der Konfliktparteien, diese lassen sich als Widersprüche der Toleranz, Gerechtigkeit und Gleichberechtigung fassen. Diese Unterschiede bzw. Widersprüche betreffen unter anderem die Anerkennung und Ausgestaltung von Geschlechterrollen, Geschlechternormen und Sexualität sowie den Umgang damit. Exemplarisch lässt sich die Fallbeschreibung „Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit“ (Fall 1) anführen, deren Hauptthematik Widersprüche von Rollenbildern und Gleichberechtigung umfasst. Ein Schüler verweigert die Aufforderung der weiblichen Lehrkraft, das Geschirr abzuwaschen und *„erwiderte, dass das Abwaschen des Geschirrs Frauenarbeit sei.“* (Fall 1). Die kulturellen Werte des Schülers über Geschlechterrollen und die spezifische Rolle der Frau in der Gesellschaft – Hausarbeit ist für den Schüler an das weibliche Geschlecht geknüpft – prägen und leiten sein Handeln. Diese Wertvorstellungen widersprechen jenen der Lehrperson, wodurch dies als Hauptkonfliktaspekt hervortritt. Ähnlichkeiten weisen weitere Kritische Ereignisse durch widersprüchliche Wertvorstellungen über Geschlechterrollen auf. Einer der Fälle umfasst Widersprüche der Inklusions- bzw. Exklusionsvorstellungen zwischen Schüler*innen, welches sich im unterschiedlichen Umgang mit einem/einer Mitschüler*in mit Behinderung zeigt: Ein/eine Schülerin fühlt sich in der Gegenwart eines/einer Schülers*in mit Behinderung unwohl und wechselt den Pausenort. Damit wird der/die Schüler*in mit Behinderung ausgegrenzt, was zu Unverständnis eines/einer anderen Mitschülers*in führt. Hier zeigen sich unterschiedliche soziale Werte von Inklusion und Toleranz (Fall 12, Kind mit Down-Syndrom). Ebenso umfassen Kritische Ereignisse widersprüchliche Werte von Chancengerechtigkeit als Hauptaspekt: *„Ich hätte das Referat halten können, doch der Lehrer hat mein Referat nach ca. 3 min abgebrochen, weil er meinte, dass er sich sowas nicht ansehen kann, weil es ihm weh tut(,) jemanden so nervös zu sehen.“* (Fall 29, Referat wegen Nervosität abgebrochen). Die sozialen Werte des Lehrers über Gleichberechtigung und leistungsbedingte Chancengerechtigkeit prägen sein Handeln, indem

das Referat des/der Schülers*in abgebrochen wird. Der/die Schüler*in hätte das Referat halten und seine/ihre Chance nützen wollen, dieser Widerspruch wird als Hauptkonflikt deutlich. Weitere Ereignisse der Studie sich widersprechender Werte von leistungsbedingter Chancengerechtigkeit betreffen unterschiedliche Vorstellungen über gleiche und alternative Aufgabenstellungen sowie über Individualisierung und Differenzierung. Beispielsweise im Fall „Minus trotz Legasthenie“ (Fall 31) gehen die leistungsbedingten Werte des/der Schüler*in und der Lehrkraft auseinander: Die Lehrperson droht dem/der Schüler*in mit Legasthenie mit einem Minus, weil dieser/diese nicht den Lehrvorstellungen entsprechend vorgelesen hat. Für den/die Schüler*in ist dies unverständlich und die Situation wird als konflikthaft wahrgenommen. In Folge wirkt sich dies auf die schulischen Leistungen des/der Schülers*in aus. Widersprüchliche kulturell-religiöse Werte als Hauptkonfliktaspekt drücken sich zum Beispiel wie im Fall „Kreuz und Kopftuch“ (Fall 21) dadurch aus, dass ein/eine Schüler*in die religiösen Symbole des Kreuzes und Kopftuches als koexistierend betrachtet. Hingegen vertritt ein/eine Mitschüler*in die Wertvorstellung der Trennung der Religionen, indem dem Kreuz zugestimmt und das Kopftuch abgelehnt wird. Diese Widersprüche der kulturellen Werte von Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen Religionen zeigen sich als Hauptkonfliktthematik.

Ähnlichkeiten weisen Kritische Ereignisse der Hauptthematik *Grenz- und Verantwortungskonflikte* auf, wobei das Aufeinandertreffen persönlicher Grenzvorstellungen als Hauptthema hervortritt. Die Aushandlung von Grenzen zeigt sich beispielsweise in mehreren Fällen dadurch, dass sich zwei Konfliktparteien uneinig darüber sind, wer die Verantwortung übernimmt. Die Ereignisse finden konkret zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen/Studierenden im Orientierungspraktikum statt und betreffen die Unterschiede im Verständnis der letztlichen Verantwortung für die Schüler*innen. Der Fall „Nicht fasten an Sporttagen“ (Fall 15) kann demonstrativ als Beispiel angeführt werden: *„Daraufhin antwortet ich, dass Ramadan ist und ich das Fasten einhalte. Ich erklärte ihr, dass ich bis zum Abend weder trinken noch essen werde. Die Lehrerin bekam dieses Gespräch mit. Sie kam zu mir und sagte, dass ich an Tagen, an denen wir Sport haben, nicht fasten soll, weil sie Verantwortung über ihre Schülerinnen hat.“* (Fall 15). Der Grenzkonflikt ergibt sich durch die Meinung des/der betroffenen Schülers*in, dass er/sie eigenverantwortlich handeln kann, hingegen betrachtet sich die

Lehrpersonen als fremdverantwortlich für den/die Schüler*in. Ereignisse wie diese ergeben sich auch im umgekehrten Verantwortungskonflikt: Schüler*innen betrachten die Lehrkraft als fremdverantwortlich und die Lehrperson den/die Schüler*in als eigenverantwortlich. Im Fall „Gummibärchen nicht halal“ (Fall 6) wird dies deutlich: Ein/eine muslimische/r Schüler*in isst Gummibärchen, welche im Zuge des Unterrichts von der Lehrperson ausgeteilt wurden. Als der/die Schüler*in im Nachhinein nachfragt und feststellt, dass diese nicht halal waren, wird er/sie wütend, beginnt zu schreien und beschuldigt die Lehrperson. Diese entgegnet, dass der/die Schüler*in sich selbst darüber vergewissern hätte sollen. Weitere Kritische Ereignisse dieser Subkategorie betreffen Grenzkonflikte, indem zwei Konfliktparteien dieselbe Aufgabe des pädagogisch-wertvollen Handelns in Unterrichtssituationen haben und sich über die entsprechenden Lehr- und Lernmethoden nicht einig sind. Im Kritischen Ereignis „Soft-Pädagogik“ (Fall 43) zeigen sich Aussagen im schulisch-pädagogischen Kontext der Lehrperson, wie *„sie halte nichts von `Soft-Pädagogik`“* (Fall 43) oder schroffe Umgangs- und Handlungsweisen mit den Schüler*innen, wie die *„Aufforderung `Klappe – danke!`“* (Fall 43) als Hauptkonfliktaspekt zwischen den Studierenden in der Rolle als Lehrperson und der Lehrkraft. Die unterschiedlichen Verständnisse der Ausführung der gleichen Aufgabe betreffen in diesem Fall das Verständnis von Lehren und Lernen sowie die Ordnung und Disziplin im Unterricht der Beteiligten, wodurch die Subkategorie des Grenzkonfliktes deutlich wird. Ähnliche pädagogische Handlungsweisen des Lehrens und Lernens von Lehrpersonen, aber auch Drohungen im Unterricht (Fall 42, Angedrohte Ohrfeige) und grobe Umgangsweisen mit Schüler*innen zeigen sich weiters als im Vordergrund stehende Konfliktaspekte. Wie im Fall „Ben Hur und ein Lineal“ (Fall 23): *„Danach packte er (Lehrer) mich buchstäblich am Krawattl, zieht mich nach oben und wirft mich gegen den Kasten im hinteren Teil des Raumes.“* (Fall 23). Ereignisse wie diese zeigen Unterschiede im pädagogischen Zugang zu Körperlichkeit im Unterricht: Der Körper gehört dem/der Schüler*in auf der einen Seite des Grenzkonfliktes, sowie der Körper des/der Schülers*in kann von der Lehrkraft sanktioniert werden, auf der anderen Seite. Diese Art des Grenzkonfliktes im Umgang mit der körperlichen Unversehrtheit von Schüler*innen zeigt sich auch in der Gewaltausübung einer Lehrperson gegenüber einem/einer Schüler*in einer afrikanischen Schule. Dies führt zum Konflikt zwischen der Lehrperson und einem/einer Studierenden als freiwillige Lehrkraft: Die Grenzvorstellungen der

beiden Lehrpersonen im Umgang mit der körperlichen Unversehrtheit von Schüler*innen treffen aufeinander (Fall 3, Gewaltsituation in einer afrikanischen Schule). Weiters zeigt sich auch der kritische Umgang von Schüler*innen mit der eigenen körperlichen Gesundheit, wie im Fall „Selbstgefährdung nach Religionstest“ (Fall 36), welche für Mitschüler*innen unverständlich ist, als Grenzkonflikt.

Kulturalisierung und Diskriminierung als Hauptaspekte Kritischer Ereignisse zeigen überwiegend die Thematisierung der Differenzkategorien Kultur/Religion und/oder Herkunft in abwertender Form. Die Kultur und/oder Herkunft von Schüler*innen werden überwiegend durch Lehrpersonen negativ und erniedrigend hervorgehoben. Diskriminierende Äußerungen gegenüber Schüler*innen wie „`War eh klar, dass der Ausländer nicht Skifahren kann`“ (Fall 26, War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann) oder „`Gar nicht so schlecht für eine [sic!] Tschitschena [sic!]`“ (Fall 16, Herkunftsbeleidigung) können beispielhaft angeführt werden und zeigen sich in Folge von schulischen Leistungsunterschieden der Schüler*innen. Im Fall „Alle Muslime sind Terroristen“ (Fall 18) kommt es zur beleidigenden Kulturalisierung eines/einer Schülers*in durch die Klassengemeinschaft, indem Personen seines/ihrer Kulturkreises homogenisiert werden und der/die Schüler*in dadurch Diskriminierung erfährt. Weiters kommt es durch respektlose Handlungsweisen, persönliche Beleidigungen und/oder Abwertung zur Diskriminierung von Lehrpersonen oder Schüler*innen. Beispielsweise die Beschimpfung einer Lehrperson, dass diese eine Nase wie ein Fliegenpilz hätte sowie in Folge das Abschießen mit einer Papierkugel durch Schüler*innen (Fall 5, Nase wie ein Fliegenpilz) oder das Lustigmachen einer Lehrkraft über einen/eine Schüler*in in Form eines Blondinenwitzes (Fall 30, Blondinenwitz) thematisieren die Heterogenitätsdimension des Aussehens in diskriminierender Form. Weiters zeigt sich die Verletzung der Privatsphäre eines/einer Schülers*in, wie bei nachfolgendem Beispiel, als Hauptkonfliktthematik. „*Als Reaktion darauf, kam der Klassenvorstand zu unserem gemeinsamen Tisch und griff nach dem Handy, welches offen auf dem Tisch lag. Er hob es auf und las laut vor der gesamten Klasse den eingespeicherten Namen des Anrufers vor.*“ (Fall 9, Von jemanden wie ihr habe ich nichts anderes erwartet). Die Lehrperson hat nicht das Recht, Nachrichten oder Anrufe vom Handy des Lernenden zu lesen bzw. laut vorzulesen, wodurch die Privatsphäre des/der Schülers*in verletzt wird und dieser/diese somit Diskriminierung

durch die Lehrperson vor der gesamten Klasse erfährt. Zudem zeigen sich abwertende Äußerungen, aufgrund unterschiedlicher Schüler*innenleistungen durch Mitschüler*innen, beispielsweise im Fall „Beleidigung Schulstufe übersprungen“ (Fall 25), als diskriminierend.

Weitere Kritische Ereignisse betreffen die *Kommunikation und Sprachbarrieren* neben dem auslösenden Grund auch als Hauptaspekte des Konfliktes. Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt erweisen sich als Sprachbarrieren zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen/Studierenden im Orientierungspraktikum: „*Die Deutschlehrerin besserte ihn ständig aus und verwies auf ein `schönes Deutsch`, also Hochdeutsch. [...] Nach 2 min brach die Lehrerin das Referat ab, sagte ihm, dass das so nicht gehe und er zuhause lernen solle in Hochdeutsch zu sprechen*“ (Fall 39, Referat - Schönes Deutsch). Die Barriere zwischen der, von der Lehrperson geforderten, Standardsprache sowie dem Dialekt des/der Schülers*in wird als Hauptkonfliktaspekt deutlich. In Folge des Konfliktes zeigen sich Auswirkungen auf die schulischen Leistungen des/der Schülers*in, da das Referat abgebrochen wird und wiederholt werden muss. Als weitgehend ähnlich kann „Warum reden Sie so komisch“ (Fall 32) angeführt werden, da ein/eine Schüler*in den Dialekt der Lehrkraft (Studierende/r im Orientierungspraktikum) im Unterricht kritisch hinterfragt. Ebenso zeigt ein Ereignis unterschiedliche Sprachen der beteiligten Konfliktparteien als zentralen Konfliktaspekt, da ein/eine Schüler*in im Unterricht aufgrund von Sprachunterschieden von der Lehrperson missverstanden wird. Als Folge kann die gelingende Integration des/der Schülers*in in der Klassengemeinschaft in Frage gestellt werden (Fall 4, Falsche Zuweisung der Sprachen).

8.2.4 Folgen der Kritischen Ereignisse

Zu den Folgen bzw. Auswirkungen der Kritischen Ereignisse konnten fünf Subkategorien induktiv gebildet werden, anhand welcher die Fälle analysiert werden.

Viele der konflikthafter Ereignisse wirken sich auf die Beziehung der beteiligten Parteien aus. *Einflüsse auf die Beziehung* betreffen unter anderem die fragliche Sympathie und/oder veränderte Einstellungen gegenüber beteiligten Konfliktparteien als Folge von Kritischen Ereignissen. Dies umfasst die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung oder Freundschaftsbeziehungen zwischen Schüler*innen, welche in Folge

der Konfliktsituation beeinflusst werden und sich verändern. Nachdem im Fall „Homosexualität des Bruders“ (Fall 14) ein/eine Freund*in der erzählenden Person die Homosexualität dessen/deren Bruders kritisch kommentiert hat und widersprüchliche Werte der Freund*innen deutlich werden, wird die Freundschaftsbeziehung dieser in Folge beeinflusst. Das Konfliktthema wird von den Schüler*innen in Zukunft ignoriert, indem nie wieder über den Bruder gesprochen wird. Der Konflikt beeinflusst die Beziehung der Freund*innen, da die widersprüchlichen Werte kurzfristig zwischen ihnen stehen, ob dadurch die langfristige Freundschaftsqualität leidet, ist fraglich. Weiters tragen Konflikte wesentlich zur Beziehungsgestaltung innerhalb der Klassengemeinschaft bei, was durch die fragliche Integration von Schüler*innen in die Klassengemeinschaft als Folge von konflikthaften Situationen deutlich wird. Im Ereignis „Duschen in Unterhose“ (Fall 2) können Schüler*innen das Verhalten des neuen Mitschülers, welcher als einziger in Unterhose duscht, nicht nachvollziehen. In seiner Abwesenheit sprechen diese darüber „*Warum geht er überhaupt duschen, wenn er das Gewand anlässt?*“, *‘Hat er was zu verstecken?’*, *‘Das ist ja nicht hygienisch’*“ (Fall 2). Die Beziehung zwischen den Schüler*innen ist durch das Ereignis beeinträchtigt: Der neue Mitschüler spürt das Unverständnis und die Ablehnung der Mitschüler*innen und wird auch künftig Scham in der Gruppe empfinden, auf der anderen Seite können die Schüler*innen das Verhalten des neuen Schülers nicht nachvollziehen und werten dieses negativ. Aus dieser Perspektive kann die Integration des neuen Schülers in die Klassengemeinschaft in Folge des Ereignisses in Frage gestellt werden. Dadurch wird deutlich, dass die Einflüsse auf die Beziehungsgestaltung der Konfliktparteien zentral mit der künftigen Integration von Schüler*innen in der Klasse zusammenhängen. Wesentlich zeigen sich die Einflüsse auf die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in Folge von Konfliktsituationen. Im Fall „War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann“ (Fall 26) kommentiert eine Lehrperson mit diesen Worten die Leistungen einer Schülerin auf der Skiwoche. Als Folge der Kulturalisierung und Diskriminierung kann schlussgefolgert werden, dass die eigentlich respektvolle Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung nicht aufrechterhalten werden kann. Die Einstellung des/der Schüler*innen gegenüber der Lehrkraft wird negativ beeinflusst, die Achtung, der Respekt und das Vertrauen zur Lehrkraft wird gemindert. Ähnlich zeigt sich dies bei dem Ereignis „Blondinenwitz“ (Fall 30): Eine Lehrperson spricht mit einem abwertenden Blondinenwitz einen/eine

Schüler*in direkt an und beleidigt diesen/diese damit. Durch Ereignisse wie diese kann aufgezeigt werden, dass Kulturalisierung und Diskriminierung, in diesen Fällen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen, die respekt- und achtungsvolle Beziehung negativ beeinflussen können. Der Einfluss auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung in Folge von Konflikten kann weiters durch den Fall „Angedrohte Ohrfeige“ (Fall 42) exemplarisch verdeutlicht werden. In Folge der Drohung der Lehrperson, dass ihre eigenen Kinder bei solchen Verhaltensweisen wie denen des/der Schülers*in eine Ohrfeige bekommen würden – was dem Grenzkonflikt zuzuordnen ist – wird die Vertrauensbeziehung zur Lehrkraft negativ beeinflusst werden.

Aus einigen der Kritischen Ereignisse sind *emotionale Reaktionen* sowie *emotionale Entwicklungen* der Beteiligten als direkte und prägnante Folge zu erkennen. Trauer, Schock, Angst und/oder Wut drücken sich dabei oft mittels Tränen aus, wie durch das Beispiel „Alle Muslime sind Terroristen“ (Fall 18) verdeutlicht werden kann: Nachdem ein/eine Schüler*in durch diesen Kommentar beleidigt und diskriminiert wurde, überkam sie heftiges Schluchzen, sie brach in Tränen aus und konnte nichts mehr zu Wort bringen. In Folge der Kulturalisierung und Diskriminierung des/der Schülers*in durch Mitschüler*innen drückt sich der Schock und die Trauer über solche Abwertungen und die emotionale Betroffenheit durch Tränen aus. Die Auswirkung der emotionalen Reaktion aus Schock und Wut kann ebenfalls durch den Fall „Gummibärchen nicht halal“ (Fall 6) verdeutlicht werden: Nachdem der/die Schüler*in feststellte, dass er/sie Gummibärchen, welche nicht halal waren, gegessen hatte, schleuderte er/sie das Federpennal eines/einer Mitschülers*in gegen die Wand des Klassenzimmers. Der/die Schüler*in ist durch den Vorfall so emotional erregt bzw. betroffen, dass eine derartige aggressive Reaktion folgt. Neben emotionalen Reaktionen wie diesen, als direkte Folge Kritischer Ereignisse, können auch längerfristige emotionale Entwicklungen beteiligter Parteien als Konfliktauswirkung schlussgefolgert werden. Beispielsweise lehnt im Fall „Abwertung der gleichgeschlechtlichen Ehe“ (Fall 34) eine Lehrperson die Homosexualität ab, was für den/die homosexuelle/n Schüler*in schockierend ist. Die Abwertung der gleichgeschlechtlichen Ehe einer Lehrperson, welche für den/die Schüler*in eigentlich eine sympathische Vertrauensperson darstellt, kann sich auf die emotionale Entwicklung des/der Schüler*in, auch

langfristig, auswirken: Dem/der Schüler*in wird vermittelt, dass seine/ihre Sexualität abweichend ist, wodurch er/sie sich beispielsweise nicht outet.

Die *Auswirkungen auf schulische Leistungen* der Schüler*innen als Konfliktfolge drücken sich durch die Wiederholungsaufforderung von Referaten oder ähnlichen schulischen Aufgaben, durch eine fehlende Beurteilung spezifischer Leistungen sowie durch die Drohung mit negativen Noten von Lehrpersonen aus: „*Weil ich so schlecht vorgelesen habe(,) meinte die Lehrerin(,) ich muss ihr am nächsten Tag eine Seite vorlesen und wenn das nicht gut geht, bekomme ich ein Minus eingetragen.*“ (Fall 31, Minus trotz Legasthenie). Die Leistung des/der Schülers*in entspricht nicht den Erwartungen der Lehrperson – widersprüchliche Werte von Chancengerechtigkeit – in Folge wirkt sich dies auf die weiteren schulischen Leistungen des/der Schülers*in aus: Zum einen kommt es zur Wiederholungsaufforderung des Vorlesens des Textes und zum anderen zur Drohung mit einem Minus. Weitreichendere schulische Auswirkungen des Schulwechsels können anhand des Falls „He doesn't belong here“ (Fall 11) verdeutlicht werden: In Folge des andauernden Störverhaltens eines/einer Schüler*in kam es dazu, dass dieser/diese von einer Neuen Mittelschule in die Sonderschule wechselte/wechseln musste.

Die Kritischen Ereignisse im schulischen Kontext zeigen des Weiteren *disziplinaire Folgen* für die in den Konflikt inkludierten Schüler*innen. Verweise aus dem Unterricht sowie Einträge ins Klassenbuch werden von Lehrpersonen als disziplinierende Maßnahmen vorgenommen. Als Folge der Diskriminierung aufgrund des Aussehens einer Lehrperson durch Schüler*innen im Fall „Nase wie ein Fliegenpilz“ (Fall 5), wird ein/eine Schüler*in beispielsweise von der Lehrperson aus dem Klassenzimmer in die Parallelklasse verwiesen. Der/die betroffene Schüler*in folgte der Aufforderung, weiters wird der Vorfall ins Klassenbuch eingetragen, wodurch ein Gespräch des Klassenvorstandes mit der gesamten Klasse folgt. Durch diese Sanktionsformen wird die letztliche Machtposition der Lehrperson gegenüber den Schüler*innen deutlich. Durch den Eintrag ins Klassenbuch wird die Tragik und Schwere des Konfliktes unterstrichen, da dieser somit langfristig bestehend ist und auch andere Lehrpersonen (beispielsweise der Klassenvorstand) darüber informiert werden.

Aus einigen der Kritischen Ereignisse konnten auf Grundlage der Fallbeschreibung keine Folgen bzw. Auswirkungen abgeleitet und schlussgefolgert werden. Aus die-

sem Grund ergibt sich die Subkategorie der *Fallbeschreibungen, die keine Folgen aufzeigen*.

8.2.5 Handlungsstrategien zur Konfliktlösung

Gerhard Schwarz (2014) und Werner (2017) zufolge eröffnen sich unterschiedliche Handlungsstrategien zur Konfliktlösung sowie Konfliktlösungsansätze (siehe Kapitel 4.5). Diese Handlungsstrategien wurden zusammengefasst, wodurch vier Subkategorien (Flucht und Verdrängung, Unterordnung durch das hierarchische Verhältnis, Verhandlung und Vermittlung sowie Delegation) deduktiv entstanden sind. Zwei weitere Subkategorien (Gespräche mit Unbeteiligten sowie Fallbeschreibung zeigt keine Konfliktlösung auf) wurden zusätzlich induktiv anhand der erhobenen Daten gebildet.

In vielen der Kritischen Ereignisse wird die Konfliktlösungsstrategie *Flucht bzw. Verdrängung* angewandt. Beteiligte versuchen der Situation so rasch wie möglich zu entkommen, der Konfliktsituation wird keine weitere Beachtung geschenkt oder das Vorkommnis wird generell ignoriert. Ein Gespräch bzw. eine Diskussion der Beteiligten über das Ereignis bleiben aus. Im Fall „Mach wie deine Vorfahren“ (Fall 17) weiß der/die betroffene Schüler*in nach dieser Äußerung der Diskriminierung einer Lehrperson nicht, wie er/sie darauf reagieren oder sich verhalten soll und sagt schließlich nichts. Einige Mitschüler*innen steigen in das Lachen der Lehrkraft ein, andere zeigen sich schockiert, jedoch äußert sich niemand. Die Konfliktparteien – die Lehrkraft und der/die betroffene Schüler*in – thematisieren den Vorfall nicht weiter. Die Handlungsweisen, dass eine Konfliktpartei zwar emotional betroffen ist, aber in der Schocksituation nicht weiter handelt (Schüler*in) und die andere Partei dem Ereignis keine weiterführende Beachtung schenkt (Lehrkraft), führt schließlich zur Konfliktlösungsstrategie der Flucht und Verdrängung. Ein weiteres Beispiel ist das Ereignis „Homosexualität des Bruders“ (Fall 14), bei welchem im Anschluss an das konflikt-hafte Ereignis über das Konfliktthema nicht mehr gesprochen und somit die Handlungsstrategie der Flucht bzw. Verdrängung angewandt wird: „*Soweit ich mich richtig erinnere(,) haben wir danach nie wieder über meinen Bruder gesprochen.*“ (Fall 14). Die widersprüchlichen Werte der Schüler*innen zu Toleranz und Sexualität werden im Anschluss an den Konflikt ignoriert, indem über dieses Thema nicht mehr gesprochen und der Vorfall somit verdrängt wird. Weitere Kritische Ereignisse dieser Kate-

gorie zeigen ähnliche Handlungsweisen der Flucht und Verdrängung. Diese Konfliktlösungsstrategie führt zu einer subjektiv empfundenen fehlenden Solidarität unter den Beteiligten und Zuhörenden, da offenbar niemand in das Konfliktgeschehen eingreift, sondern dieses ignoriert und verdrängt wird. In weiterer Folge kann sich dies auf die sozialen Beziehungen auswirken: Beispielsweise kann die Freundschaftsqualität unter der nicht gezeigten Solidarität von Mitschüler*innen während des Ereignisses leiden, da Vertrauen, Rückhalt und Mitgefühl nicht deutlich wurden. Somit ist in Folge nicht nur die Beziehung der beteiligten Konfliktparteien durch das Kritische Ereignis betroffen, sondern kann sich weiterreichend auch auf die Beziehung zwischen Beteiligten und anderen anwesenden Personen (z. B.: Mitschüler*innen) auswirken.

Ebenso weisen viele Fälle eine Konfliktlösung durch *Unterordnung aufgrund des hierarchischen Verhältnisses* auf: Die Handlungsstrategie resultiert aus der hierarchischen Ordnung der beteiligten Parteien, hauptsächlich ist das Hierarchieverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in zu vermerken. Es zeigen sich Situationen, in welchen Lehrpersonen die Konfliktsituation durch ihre übergeordnete Position bzw. durch Macht beenden, beispielsweise durch Klassenverweise, Konsequenzen durch negative Noten, Wiederholung von Referaten o. Ä.: „*Nach 2 min brach die Lehrerin das Referat ab, sagte ihm, dass das so nicht gehe und er zuhause lernen solle, in Hochdeutsch zu sprechen und nächste Stunde das Referat nochmal neu machen solle.*“ (Fall 39, Referat - Schönes Deutsch). Indem die Lehrperson durch ihre übergeordnete Instanz das Referat abbricht und die spätere Wiederholung dessen fordert, ordnet sich der/die Schüler*in unter, wodurch der Konflikt beendet wird. Ähnlichkeiten der hierarchischen Unterordnung zeigen sich im Fall „Sportlehrer in der Mädchenumkleide“ (Fall 24): Die Schülerin weist einen männlichen Sportlehrer darauf hin, dass sich andere Schülerinnen noch in der Umkleide umziehen, der Lehrer ignoriert jedoch den Hinweis und betritt ohne zu klopfen die Mädchenumkleide. Die Konfliktlösungsstrategie zeigt sich zum einen durch die übergeordnete Instanz der Lehrperson, indem dieser die Aussage der Schülerin ignoriert und zum anderen, indem die Schülerin nicht weiter reagiert oder sich äußert, den Vorfall als gegeben hinnimmt und sich der Lehrkraft durch das Hierarchieverhältnis unterordnet. Die jeweils hierarchischen Positionen der Beteiligten verhelfen ihnen in ihrem Konfliktverhalten zu der Möglichkeit, den Konflikt zu steuern oder sogar zu beenden. Die jeweils hie-

rarchisch schwächere Konfliktpartei verfügt nicht über diese Möglichkeit. Die sozialen Ungleichheiten verstärken sich in den konkreten Konflikten und der Konfliktlösung.

Die Kategorie der *Verhandlung bzw. Vermittlung* umfasst Situationen, in welchen die beteiligten Parteien durch Diskussionen und Gespräche über die konflikthafte Situation bzw. das konflikthafte Thema verhandeln, darüber sprechen und/oder unterschiedliche Meinungen äußern und dadurch eine Konfliktlösung anstreben. Deutlich wird dies beispielsweise durch den Fall „Kreuz und Kopftuch“ (Fall 21): Im Anschluss an die Auseinandersetzung der Schüler*innen entschuldigt sich der/die Schüler*in für die direkten, verletzenden Äußerungen bei dem/der betroffenen Schüler*in. Beide Schüler*innen erklären ihre jeweilige Sichtweise in beidseitiger Toleranz. Durch Verhandlung über die Situation und Vermittlung individueller Sichtweisen der Beteiligten wird die Konfliktlösungsstrategie deutlich. Ebenso zeigen sich im Fall „Jonas - Transgender“ (Fall 8) Gespräche der Konfliktparteien über die Situation als angewandte Handlungsstrategie: Nachdem der/die betroffene Schüler*in unter Tränen aus dem Klassenzimmer läuft, folgt die Lehrperson dem/der Schüler*in, um diesen/diese im gemeinsamen Gespräch zu beruhigen und den Vorfall zu klären. Diese pädagogische Praxis der Konfliktlösung muss allerdings geübt und praktiziert werden, Fähigkeiten der Empathie, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten können dabei als förderlich betrachtet werden.

Die *Delegation* als Handlungsstrategie zur Konfliktlösung zeigt sich in den Kritischen Ereignissen zum einen, indem die Situation an Unbeteiligte delegiert wird. Diese Drittparteien stellen überwiegend andere Lehrkräfte dar, indem die Konfliktsituation von einer Lehrperson beispielsweise an Kolleg*innen delegiert wird, wie im Fall „Nase wie ein Fliegenpilz“ (Fall 5). Dem Konflikt der Diskriminierung der Lehrperson durch die Schüler*innen folgt, dass die Lehrkraft eine/einen Schüler*in in die Parallelklasse verweist, zudem wird der Vorfall ins Klassenbuch eingetragen, wodurch dieser vom Klassenvorstand mit der Klasse nachbesprochen wird. Die Konfliktlösung wird so von der Lehrperson, durch den Klassenverweis und den Klassenbucheintrag, an zwei Kolleg*innen delegiert. Die Handlungsstrategie der Delegation zeigt sich zum anderen, indem zusätzliche Parteien zur Situation hinzugezogen werden und als Vermittler*innen agieren. Im Ereignis „Gummibärchen nicht halal“ (Fall 6) wird beispielsweise ein Elternteil zur Konfliktsituation hinzugezogen: Nachdem der/die Schü-

ler*in emotional reagiert, da er/sie Gummibärchen gegessen hat, obwohl diese nicht halal waren, konnte der/die Schüler*in den Vater telefonisch verständigen. Dieser konnte, als zusätzliche Partei, den/die Schüler*in wieder beruhigen, wodurch der Konflikt gelöst wurde. Ähnlich zeigt sich die Handlungsstrategie der Delegation im Fall „Götterfunken - Allahfunken“ (Fall 13), indem die Lehrperson – als unbeteiligte Drittpartei – als Vermittler*in auftritt und die Situation normalisiert: Sie erklärt den Studierenden im Orientierungspraktikum, dass Vorfälle wie dieser (Ein/eine Schüler*in schrieb statt „Götterfunken“ „Allahfunken“, was zur Irritation der Studierenden führt) nicht überraschend sind und regelmäßig vorkommen. Diese Art der Normalisierung von konflikthaftern Ereignissen durch unbeteiligte Drittpersonen zeigt sich in mehreren Fällen als angewandte Handlungsstrategie der Delegation. Indem der Konflikt an andere Parteien delegiert wird, zeigt sich, dass dieser durch die Beteiligten selbst in der jeweiligen Situation nicht gelöst werden kann. Meist erweist sich die hierarchisch übergeordnete Partei in der Position, das Ereignis an Drittparteien zu delegieren.

Dieser Kategorie ähnlich zeigen sich *Gespräche mit Unbeteiligten* als eine Art der kollegialen Unterstützung. Eine der beteiligten Konfliktparteien, den Fällen nach überwiegend Schüler*innen und Studierende im Orientierungspraktikum, wendet sich nach der erlebten Konfliktsituation an Mitschüler*innen, Studienkolleg*innen oder Elternteile, welche nicht direkt an dem Konflikt beteiligt waren, um über das Ereignis zu sprechen, sich mitzuteilen, Meinungen auszutauschen und/oder Ratschläge einzuholen. Exemplarisch lässt sich als Folge eines Kritischen Ereignisses ein Gespräch mit der Mutter des/der berichtenden Schülers*in im Fall „Ben Hur und ein Lineal“ (Fall 23) anführen. Nach dem Kritischen Ereignis des/der Schüler*in mit einer Lehrkraft im Unterricht: *„Danach packte er mich buchstäblich am Krawattl, zieht mich nach oben und wirft mich gegen den Kasten im hinteren Teil des Raumes. Niemand sagt etwas. Ich verstehe die Welt nicht mehr“* (Fall 23), wendet sich der/die Schüler*in an seine/ihre Mutter, gemeinsam spekulieren sie über die Aussagen und Tätlichkeiten der Lehrkraft. Der/die Schüler*in sucht Rat und Beistand bei einer Vertrauensperson, um das Erlebnis verarbeiten und nachvollziehen zu können. Ähnlich zeigt sich diese Handlungsstrategie anhand des Falls „Lookismus - ein Schülerkommentar“ (Fall 33): Eine Studierende im Orientierungspraktikum erfährt in ihrer Rolle als Lehrkraft Dis-

kriminierung aufgrund der Äußerung eines Schülers “*Boah, hat die einen geilen Arsch!*“ (Fall 33) während des Unterrichts. Um die Situation nicht noch peinlicher und unangenehmer zu gestalten, spricht die Studierende den Vorfall nicht direkt an. Erst im Nachhinein wendet sie sich an die Lehrkraft der Klasse, welche den Vorfall nicht mitbekommen hat, um über das Ereignis zu sprechen. Den/die unbeteiligte/n Gesprächspartner*in stellt in diesem Fall die Lehrkraft, in der Rolle des/der Mentors*in der Studierenden, als Vertrauensperson mit möglichen Erfahrungen im Umgang mit ähnlichen Situationen dar.

Einige der *Fallbeschreibungen zeigen keine Konfliktlösung auf*, die Erzählung endet mit der Konfliktsituation an sich, wodurch keine weiteren Handlungs- bzw. Lösungsstrategien der Beteiligten deutlich werden.

9 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Als finaler Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse werden die gewonnenen Erkenntnisse in Richtung der leitenden Forschungsfrage interpretiert (Mayring, 2015, S. 61), dazu werden die weiterführenden Fragestellungen dieser Arbeit einer Beantwortung zugeführt und in Bezug auf die theoretischen Aspekte diskutiert.

9.1.1 Beteiligte Personen, schulischer Kontext und Differenzkategorien

Die erhobenen Kritischen Ereignisse ereignen sich überwiegend zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen oder auch zwischen Schüler*innen und Studierenden im Orientierungspraktikum, welche in der Rolle der Lehrperson agieren. Diese Konfliktkonstellationen drücken die unterschiedlichen hierarchischen Ebenen der Konfliktparteien aus, welche sich in einem Über- bzw. Unterordnungsverhältnis zueinander befinden (Simsa, 2001, S. 8). Dieses Verhältnis wird auch bei Konflikten zwischen Lehrpersonen und Studierenden im Orientierungspraktikum deutlich. Dabei erweist sich das gemeinsame Auftreten von Hierarchie und Diversität als problematisch in den Kritischen Ereignissen. Einige der Konfliktsituationen finden zwischen Schüler*innen statt und nur wenige zwischen Lehrpersonen, was durch die Daten dieser Untersuchung zu begründen ist. Diese Konfliktparteien stehen in einem gleichrangigen Verhältnis zueinander (Simsa, 2001, S. 8). Weitere Konfliktkonstellationsmöglichkeiten, welche nach Guido Schwarz (2003) im Kapitel 4.3 ausgeführt wurden – beispielsweise Konflikte zwischen Direktor*innen und Lehrpersonen oder Direktor*innen und Eltern – werden durch den Fokus der Schüler*innenperspektive auf Kritische Ereignisse dieser Studie nicht deutlich.

Den Kontext der erfassten Kritischen Ereignisse stellen überwiegend konkrete Situationen des Unterrichts dar. Dies könnte damit verknüpft werden, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen durch Unterricht zu erfüllen ist (Köck, 2005, S. 19) und somit in erster Linie konkrete Unterrichtssituationen von den Studierenden mit Schule in Verbindung gebracht werden. Des Weiteren verbringen Schüler*innen viel Zeit in der Schule – überwiegend im Unterricht (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 4). Die Kritischen Ereignisse, welche im Kontext konkreter Unterrichtssituationen stattfinden, erweisen sich zudem oft als Unterrichtsstörungen bzw. die Unterrichtsstörung als Auslöser des Konfliktes. Diese Erkenntnis kann theoriegeleitet un-

terstrichen werden, da Unterrichtsstörungen konkrete Situationen des Unterrichts darstellen (Winkel, 2006, S. 29). Weitere Erzählungen umfassen unterschiedliche Situationen außerhalb des schulischen Unterrichts im Klassenzimmer, wodurch Pausen, Ausflüge, Schulfahrten etc. als zentrale Aspekte des Umfangs von Schule (Köck, 2005, S. 167) sowie weitere schulische Räumlichkeiten, neben dem Klassenzimmer, als Kontext konflikthafter Situationen hervortreten.

Im Zusammenhang mit institutioneller Bildung bezieht sich Heterogenität auf unterschiedliche Kategorien (Wenning, 2007, S. 25 f), welche im Kapitel 3.1 näher ausgeführt wurden. Bei Thematisierung der Differenzdimensionen der erhobenen Kritischen Ereignisse ergeben sich Übereinstimmungen: Leistungsbedingte, sozialkulturelle, körper- und gesundheitsbezogene, sprachliche sowie migrationsbedingte und geschlechtsbezogene Heterogenität erweisen sich auch aus den Daten als relevant für die Auseinandersetzung mit Kritischen Ereignissen im Umgang mit Heterogenität. Ausschließlich die Dimension des Aussehens, welche in einzelnen konflikthaftern Situationen zum Tragen kommt, wird von Wenning (2007) nicht explizit angeführt. In welcher Art und Weise die Differenz- bzw. Heterogenitätsaspekte in den Kritischen Ereignissen thematisiert werden, soll durch die weiteren Ausführungen hervorgebracht werden.

9.1.2 Konflikttypen im schulischen Kontext

Es ereignen sich intrapersonale und interpersonale Konflikte, Intragruppenkonflikte sowie Unterrichtsstörungen im schulischen Kontext erlebter Kritischer Ereignisse dieser Studie. Diese Konflikttypen der erhobenen Kritischen Ereignisse erweisen sich als übereinstimmend mit jenen der theoretischen Ausarbeitungen unter anderem nach Becker (2006), Glasl (2013), Neubauer (2017), Neubauer et al. (1999) und Winkel (2006) im Kapitel 4.1. Die Erkenntnisse zeigen, dass der Konflikttypus des interpersonalen Konfliktes, welcher hauptsächlich zwischen zwei Personen stattfindet, überwiegend im schulischen Rahmen erlebt wird. Dabei kann auf den subjektiven Spielraum im Kontext des interpersonalen Konfliktes verwiesen werden (Fesler, 2015, S. 5), da es von den jeweiligen inkludierten Individuen abhängig ist, ob die Situation als Konflikt wahrgenommen wird und dem Vorfall Beeinträchtigungen folgen. Die Beschreibungen dieser Studie zeigen, dass konflikthafte Situationen unterschied-

lich erlebt und beurteilt werden, da die Beteiligten unterschiedliche kulturelle Referenzrahmen aufweisen: Beispielsweise nimmt eine der beteiligten Parteien die Situation als kritisch wahr, reagiert emotional o. Ä., hingegen wird das Vorkommnis von der anderen Partei nicht weiter beachtet, weitgehend ignoriert bzw. nicht als konflikthaft eingeschätzt. Weiters lässt sich das, besonders bei interpersonalen Konflikten wahrgenommene hierarchische Verhältnis, anhand der theoretischen Ausführungen unterstreichen, da Konflikte im schulischen Kontext oft durch das Über- bzw. Unterordnungsverhältnis geprägt sind (Simsa, 2001, S. 8). Hier treffen Machtunterschiede und kulturelle Differenz aufeinander und verstärken sich.

Neben dem interpersonalen Konflikt zeigen sich der Intragruppenkonflikt sowie Unterrichtsstörungen anhand der Narrationen als mehrfach erlebt. Gemein ist den Intragruppenkonflikten, dass es sich um Auseinandersetzungen innerhalb der Klasse bzw. der Klassengemeinschaft handelt, bei welchen zum Teil auch Lehrpersonen inkludiert sind – diese Spezifikation des Intragruppenkonfliktes wird auch von Becker (2006) angeführt (Becker, 2006, S. 21). Hingegen zeigt sich der Intergruppenkonflikt (Becker, 2006, S. 21) aus keiner der Ereignisbeschreibungen. Die Unterrichtsstörung geht aus den Erzählungen als überwiegendes Störverhalten von Schüler*innen in konkreten Situationen des Unterrichts bzw. der Interaktion von Schüler*innen und Lehrer*innen hervor, wodurch die Situation als konflikthaft wahrgenommen wird bzw. sich in Folge zum Konflikt entwickelt. Dies zeigt sich als übereinstimmend mit den theoretischen Erläuterungen zur Unterrichtsstörung: Lehr- und Lernprozesse sind durch das Störverhalten gefährdet, stocken und brechen ab (Winkel, 2006, S. 29; 31). Intrapersonale Konflikte zeigen sich aus den Erkenntnissen der Studie nur vereinzelt im schulischen Kontext. Diese inneren Konflikte betreffen kritisch wahrgenommene Handlungen von Mitschüler*innen, welche nicht mit den eigenen Ansichten vereinbar sind oder entstehen durch ein sich veränderndes Selbstbild aufgrund einer Konfliktsituation.

9.1.3 Unterrichtsstörungen, unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen und Abwertungen als auslösende Bedingungen

Die Auseinandersetzung mit den vorauslaufenden Bedingungen der Kritischen Ereignisse lässt zwei prägnante Perspektiven erkennen. Zum einen gehen aus einigen

der Kritischen Ereignisse Unterrichtsstörungen als Ursache bzw. auslösender Aspekt hervor. Die Erzählungen schildern unruhige Verhaltensweisen, absichtliches Störverhalten sowie die Verweigerung von Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsaufforderungen, welche durch Schüler*innen hervorgebracht werden. Diese Unterbrechungen des Unterrichts führen den Erkenntnissen nach zu konflikthaftern Situationen. Demnach könnte davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsstörung, welche zum Stocken des Lehr-Lernprozesses führt, von der jeweiligen Lehrperson und/oder der Schüler*innengruppe als kritisch bewertet wird und dadurch in ein konflikthaftern Ereignis mündet. Dies lässt sich durch den subjektiven Spielraum bei der Bewertung von Unterrichtsstörungen bekräftigen, da es von der jeweiligen Lehrperson und Schüler*innengruppe abhängig ist, ob störendes Verhalten zur Unterbrechung des Unterrichts und somit zu einem konflikthaftern Ereignis führt oder nicht (Fesler, 2015, S. 5).

Zum anderen sind neben der Unterrichtsstörung unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen auslösende Bedingungen der Kritischen Ereignisse in Schulen. Verständnisunterschiede religiös-kultureller Sichtweisen und der Ausübung entsprechender Verhaltensweisen sowie der geschlechts-/sexualitätsbezogenen und gesundheitsbezogenen Heterogenität zeigen sich als konfliktauslösend. Darüber hinaus geht aus den Narrationen hervor, dass Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen und Sprachbarrieren im Unterricht Gründe Kritischer Ereignisse sind. Diese Aspekte sind den Heterogenitätsdimensionen als leistungs- und sprachbedingte Heterogenität zuzuordnen. Überwiegend werden Unterschiedlichkeiten dieser Differenzkategorien von Lehrpersonen oder Schüler*innen negativ und kritisch gewertet bzw. hervorgehoben, wodurch sie als auslösende Bedingungen der Konflikte wirken. Auch die abwertende Kommunikation als Konfliktauslöser umfasst unterschiedliche Differenzkategorien. Narrationen schildern die Erniedrigung von Personen im Zusammenhang mit der individuellen Heterogenität, spezifisch werden die Dimensionen der Herkunft, des Aussehens, der Behinderung sowie des Geschlechts/der Sexualität abwertend thematisiert. Diese ablehnenden, heterogenitätsspezifischen Äußerungen werden überwiegend von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen getätigt, woraus sich konflikthaftern Situationen der beteiligten Personen entwickeln.

In Anbetracht und Diskussion der Ergebnisse könnte abgeleitet werden, dass zum einen Unterrichtsstörungen und zum anderen unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen sowie ablehnende und problematische Umgangsweisen mit der vorhandene Diversität der Schüler*innen auslösende Bedingungen der Kritischen Ereignisse dieser Studie darstellen. Es entsteht der Eindruck, dass der – im Sinne einer Inklusiven Pädagogik – gestellte Anspruch der positiven Betrachtungsweise von Heterogenität als wertvolle Bereicherung sowie die inklusionspädagogischen Zielsetzungen des Miteinanders als wertvolle und gleichwertige Individuen (Singer, 2018, S. 100) noch nicht vollständig im schulischen Geschehen angekommen sind. Weiterführend sollten diese Betrachtungsweisen im Verständnis der in der Schule Tätigen – sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler*innen – ausgebaut werden, um einen konstruktiven und wertvollen Umgang mit Diversität zu ermöglichen. Speziell die Erkenntnisse, dass abwertende Äußerungen im Umgang mit Heterogenität, Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen sowie Barrieren der Sprache im Unterricht wesentlich als auslösende Faktoren von Konflikten wirken, lassen schlussfolgern, dass der Umgang mit Heterogenität, welcher ein hohes Maß an Professionalität abverlangt (Vock & Gronostaj, 2017, S. 6), für die Lehrer*innen herausfordernd ist. Aus dieser Herausforderung und Belastung ergeben sich kritische Handlungsweisen und/oder Äußerungen, die als Auslöser Kritischer Ereignisse deutlich werden. Unter dieser Perspektive könnte schlussgefolgert werden, dass die Betrachtungsweise von Heterogenität als Chance im schulischen Kontext, welche im Kapitel 3.3.2 thematisiert wurde, noch weiter zu sensibilisieren und geltend zu machen ist. Fort- und Weiterbildungen, die diese zustimmende Sichtweise und Einstellung gegenüber Diversität und Inklusiver Pädagogik fokussieren, können demnach als notwendig erachtet werden.

9.1.4 Diskriminierung, widersprüchliche soziale und kulturelle Werte und Grenzkonflikte als zentrale Hauptthemen

Aus der Darstellung der Ergebnisse der Hauptthematiken geht hervor, dass Kulturalisierung und Diskriminierung im Besonderen von Schüler*innen zentrale Hauptkonfliktaspekte im schulischen Kontext sind. Beispiele, die aus den Ereignissen dieser Hauptthematik hervorgehen, sind herabwürdigende und kritische Äußerungen, Erniedrigungen aufgrund diverser Heterogenitätsaspekten sowie respektlose Um-

gangsweisen mit Mitmenschen in der Rolle als Lehrperson oder Schüler*in – was als Diskriminierung wahrgenommen wird. Kulturalisierung und Diskriminierung kommen sowohl zwischen Lehrenden und Schüler*innen als auch zwischen Schüler*innen vor. Durch Kulturalisierung zeigen sich konkret kulturell-religiöse Heterogenitätsdimensionen als negativ bewertet, weiters gehen aus diskriminierenden Äußerungen und Handlungsweisen im Unterrichtsgeschehen weitere Differenzkategorien hervor: Herkunfts- und leistungsbedingte Heterogenität sowie die des Aussehens stehen kritisch im Mittelpunkt. Durch die Kategorie der Kommunikation und Sprachbarrieren wird die sprachbedingte Heterogenität als vordergründig deutlich: Unterschiede der Sprache in der Schule werden kritisch und konflikthaft thematisiert.

Diese Hauptkonfliktthemen führen zu der Annahme, dass diverse Heterogenitätsbedingungen der Schüler*innen im Zentrum von Kritischen Ereignissen stehen: Eine Konfliktpartei unterscheidet sich durch ein spezifisches Merkmal von der Lerngruppe und dies wird zum zentralen Aspekt des Kritischen Ereignisses, was sich vermehrt durch Kulturalisierung und Diskriminierung ausdrückt. Diese Betrachtungsweise, der im Mittelpunkt des Konfliktes stehenden Diversität von Schüler*innen oder auch von Lehrer*innen, kann durch das allgemeine Verständnis von Heterogenität nach Wenning (2007) verdeutlicht werden: Demnach kann Heterogenität als Ergebnis eines kriterienbezogenen Vergleichs, zum Beispiel von Schüler*innen einer Klasse, gesehen werden. Heterogenität beschreibt dadurch einen Zustand, wobei als Maßstab das Kriterium der Ungleichheit festgestellt wird (Wenning, 2007, S. 23). Diese Ungleichheit wird in den konflikthaften Situationen dieser Hauptthematiken kritisch und ablehnend bewertet und hervorgehoben. In diesem Zusammenhang, konkret durch Ereignisse der Kulturalisierung und Diskriminierung im schulischen Kontext, wird die mangelnde Sozial- und Diversitätskompetenz der Lehrenden sowie zum Teil der Schüler*innen, welche sich durch diskriminierende Kommunikation und entsprechende Handlungsweisen ausdrückt (Resch & Raschauer, 2020, S. 228), deutlich.

Die konflikthaften Situationen der weiteren Subkategorien der Hauptthemen erwecken ebenfalls den Anschein, dass Heterogenitätsaspekte kritisch thematisiert im Mittelpunkt der Ereignisse stehen. Bei spezifischer Auseinandersetzung erweisen sich jedoch auseinandergelungene kulturelle und soziale Wertvorstellungen der Konfliktparteien als weitere zentrale Hauptthematik. Die Ereignisse beschreiben Situationen,

welche Widersprüche des Verständnisses von Gleichberechtigung und Anerkennung von Geschlechterrollen, der Akzeptanz anderer Lebens- und Handlungsweisen, des Inklusionsgedankens sowie der Chancengerechtigkeit durch Individualisierung und Differenzierung als Hauptkonfliktaspekte betreffen. Es werden vor allem Widersprüche der Toleranz, Gleichberechtigung, Chancengerechtigkeit sowie Geschlechternormen deutlich. Mangelnde inklusionspädagogische Handlungsweisen und Zielsetzungen, welche bereits durch die auslösenden Bedingungen thematisiert wurden, werden auch anhand dieser Hauptthematiken deutlich. Da Kritische Ereignisse zudem widersprüchliche Werte der Chancengerechtigkeit im schulischen Kontext betreffen, kann auf die anzustrebenden methodisch-didaktischen Handlungsweisen der inneren Differenzierung und Individualisierung als zentrale Prinzipien von Schule und Unterricht (Wischer, 2007, S. 33 f), im Zusammenhang mit der Inklusiven Schule, verwiesen werden.

Ähnlichkeiten zeigen sich bei den Konflikten, deren Hauptthema die Aushandlung von Grenzen durch Grenz- und Verantwortungskonflikte betrifft. Es werden Unterschiede der Eigen- oder Fremdverantwortung als widersprüchliche Vorstellungen der letztlichen Verantwortungsübernahme im schulischen Kontext deutlich. Weitere Ereignisse betreffen widersprüchliche pädagogisch-didaktische Handlungs- und Zugangsweisen zur Körperlichkeit und der Unversehrtheit der Schüler*innen. Konflikte dieser Thematiken können im Zusammenhang mit widersprüchlichen Werten der Ordnung und Disziplin im Unterricht, der Eigen- und Fremdbestimmtheit sowie Eigen- und Fremdgeundheit von Schüler*innen interpretiert werden.

Bei Betrachtung der Kritischen Ereignisse dieser Subkategorien entsteht – wie angedeutet – vorerst der Eindruck, dass diverse Heterogenitätsdimensionen der Schüler*innen im Mittelpunkt des Konfliktes stehen: Beispielsweise bei dem Kritischen Ereignis, bei welchem die Lehrperson den/die Schüler*in aufweist, trotz des Ramadans an Sporttagen nicht zu fasten, weil er/sie Verantwortung für seine/ihre Schüler*innen hat (Fall 15, Ramadan - Nicht fasten an Sporttagen). Doch nicht die kulturbedingte Heterogenität des/der Schülers*in steht im Mittelpunkt des Konfliktes, sondern die Verständnisunterschiede der Verantwortungsübernahme der Lehrperson und des/der Schülers*in. Bei spezifischer Auseinandersetzung wird ersichtlich, dass hinter der vermeintlichen Kulturalisierung ein anderer zentraler Hauptaspekt des Konfliktes –

die Aushandlung von Grenzen – hervortritt und die Verständnisunterschiede der kulturell-religiösen und gesundheitsbedingten Heterogenität auslösende Bedingung sind.

Die Hauptthemen der Kritischen Ereignisse können zusammenfassend so gesehen werden, dass diese einerseits die Heterogenitätsdimensionen der Schüler*innen durch Kulturalisierung und Diskriminierung betreffen sowie andererseits die widersprüchlichen kulturellen und sozialen Wertvorstellungen der Konfliktparteien und die Aushandlung von Grenzen durch Grenz- und Verantwortungskonflikte. Anhand dieser Erkenntnisse der Hauptthematiken wird deutlich, dass abwertende Einstellungen gegenüber Diversität, mangelnder Respekt und Widersprüche der Toleranz und Gleichberechtigung im schulischen Kontext präsent sind. Schlussfolgernd könnte auf die Änderung der Einstellungen wie Offenheit, Achtung der Mitmenschen und Empathie – in erster Linie von Lehrpersonen in der Vorbildfunktion und in Folge von Schüler*innen – verwiesen werden. Persönliche Werte und Einstellungen zu ändern, kann herausfordernd sein, doch kann dies – den Erkenntnissen folgend – besonders für die schulpädagogische Praxis als zentral gesehen werden, da dadurch die Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen sowie pädagogisch-didaktischen Handlungsweisen geprägt werden (Kiel et al., 2017, S. 256). In diesem Zusammenhang kann nochmals auf die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungen von Lehrenden, zur (Weiter-) Entwicklung förderlicher Verhaltensweisen und Praktiken im Umgang mit Diversität – Diversitätskompetenz – als relevant angeführt werden.

9.1.5 Konsequenzen der Kritischen Ereignisse und Handlungsstrategien zur Konfliktlösung im schulischen Kontext

Die Folgen der Kritischen Ereignissen im schulischen Kontext zeigen drei wesentliche Bereiche: Folgen auf der emotionalen Ebene, Einflüsse auf der Beziehungsebene der beteiligten Parteien sowie Konsequenzen auf der schulischen und disziplinären Ebene für die Schüler*innen.

Emotionsbedingte Konsequenzen der Ereignisse drücken sich spezifisch durch direkte emotionale Reaktionen oder durch längerfristig-emotionale Entwicklungen beteiligter Konfliktparteien aus. Dass Gefühle in engem Zusammenhang mit Konflikten stehen und als Bedingung dieser angesehen werden können (Montada & Kals, 2001, S.

133), zeigen auch die theoretischen Ausführungen. Emotionen können nicht unterdrückt bzw. ausgeschaltet werden, auch wenn dies von beteiligten Konfliktparteien versucht wird (Montada & Kals, 2001, S. 133). Unter dieser Voraussetzung könnte schlussgefolgert werden, dass auch, wenn keine direkten emotionalen Reaktionen beteiligter Personen aus den Ereignissen hervorgehen, die Situation nicht zwingend als gleichgültig wahrgenommen wurde. Den Erkenntnissen folgend stehen direkte emotionale Folgen oftmals in Verbindung mit Kulturalisierung und Diskriminierung als Hauptkonfliktthematik, da dies Individuen in erster Linie persönlich trifft, kränkend und verletzend wirkt. Längerfristig-emotionale Einflüsse können die Entwicklung der Persönlichkeit beteiligter Konfliktparteien betreffen. Emotionen sind in Konfliktsituationen als relevant zu erachten, um diese jedoch konstruktiv nützen und den Konflikt in Folge lösen zu können, müssen sich die Beteiligten ihrer eigenen Gefühle bewusst sein und sich diese eingestehen (Klappenbach, 2006, S. 50; 52). Diese Fertigkeiten in Unterrichtssituationen umzusetzen fordert geübte pädagogische Praxis. Aus diesem Grund kann auf die Möglichkeit der professionellen Unterstützung von Konflikten, im spezifischen auf die Strategie der Mediation (Glasl, 2013, S. 396) bzw. mediativen Kommunikation (Klappenbach, 2006, S. 52), verwiesen werden.

Auch Einflüsse auf der Beziehungsebene durch Kritische Ereignisse können anhand theoretischer Grundlagen verdeutlicht werden: Beziehungskonflikte sind nicht nur unter der Perspektive zu sehen, dass die Beziehung der Beteiligten Thema des Konfliktes ist, sondern auch, dass konflikthafte Situationen belastend auf die Beziehung der Parteien wirken (Montada & Kals, 2001, S. 82), was im Besonderen durch die gewonnenen Erkenntnisse deutlich wird: Beispielsweise verändert sich das persönliche Bild und das Rollenverständnis von Schüler*innen gegenüber Lehrpersonen aufgrund konflikthafter Vorfälle. Zeigt sich die vermeintliche Vertrauensperson des/der Lehrers*in respektlos und diskriminierend gegenüber Schüler*innen, kann angenommen werden, dass die Vertrauensbasis und Achtung gegenüber der Lehrkraft an Wert verliert und die Beziehung negativ beeinflusst wird. Neben der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ist auch die Qualität der Freundschaftsbeziehung durch Konflikte zwischen Schüler*innen betroffen. Kritische Ereignisse im Klassenverband (z.B.: Intragruppenkonflikte) beeinflussen die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*innen, was durch die angezweifelte Integration einzelner Schüler*innen, in Folge

von Konflikten, deutlich wird. Der Aspekt der fraglichen Integration von Schüler*innen kann als langfristige, schwerwiegende und belastende Folge eingestuft werden. Dadurch kann einzelnen Schüler*innen die Möglichkeit genommen werden, Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft zu erleben, Freundschafts- und soziale Beziehung aufzubauen und in der Gemeinschaft des schulischen Kontextes lernen und sich weiterentwickeln zu können (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 7).

Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und disziplinäre Folgen im schulischen Kontext werden durch Wiederholungsaufforderungen einzelner Leistungen, der Drohung mit negativen Noten sowie Klassenbucheinträgen und Klassenverweisen durch Lehrpersonen deutlich. Dabei wird die übergeordnete Machtposition der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen ersichtlich und drückt sich durch Sanktionen auf schulischer Ebene aus. Dieses Konfliktverhalten ist durch die hierarchische Überordnung möglich, wodurch versucht wird, den Konflikt zu beenden. Bei näherer Betrachtung dieser Konsequenzen kann auf das Grundmuster zur Konfliktlösung der Vernichtung rückgeschlossen werden (siehe Kapitel 4.5): Die gegnerische Partei soll ausgeschaltet werden, Entlassung oder Verweise können die Folge sein (Schwarz Gerhard, 2014, S. 286). Im schulischen Kontext der Erzählungen wird versucht, die gegnerische Partei durch disziplinierende Sanktionen in Form von Klassenverweisen, Klassenbucheinträgen, schlechten Noten oder im weitreichendsten Fall durch den Wechsel der Schule „auszuschalten“.

In diesem Zusammenhang werden die angewandten Handlungsstrategien zur Konfliktlösung der erhobenen Kritischen Ereignisse fokussiert. Aus den Erkenntnissen der Handlungsstrategie der Delegation zeigt sich, dass die unbeteiligten Drittparteien als Vermittler*innen in der Konfliktsituation agieren, was durch die theoretischen Ausführungen unterstrichen werden kann (Schwarz Gerhard, 2014, S. 293). Weiters werden die kritischen Situationen von Lehrpersonen an weitere Instanzen delegiert, welche überwiegend unbeteiligte Lehrkräfte sowie zum Teil Direktor*innen und Elternteile darstellen. Dem anschließend kann Werner (2017) angeführt werden, welcher von Lösung durch Machtinstanzen spricht. Mit steigender Emotionalität in der Konfliktsituation nimmt die Qualität der Einigung ab, wodurch das Eingreifen weiterer Instanzen notwendig wird, um eine Lösung – durch Macht – zu erzielen (Werner, 2017, S. 55). Der hohe Grad an emotionaler Betroffenheit bei Ereignissen der Hand-

lungsstrategie der Delegation zeigt sich auch aus den gewonnenen Erkenntnissen: Beispielsweise ist eine Lehrkraft mit den störenden, abwertenden und beleidigenden Verhaltensweisen der Schüler*innen überfordert und emotional betroffen, dass die Situation mittels Klassenverweis und Klassenbucheintrag an Kolleg*innen delegiert wird (Fall 5, Nase wie ein Fliegenpilz). Als ähnliche Konfliktlösungsstrategie ist die Einbeziehung unbeteiligter Parteien als Form der kollegialen Unterstützung zu erkennen, indem diese als Gesprächspartner*innen dienen. Die Drittparteien stellen für die Schüler*innen sowie zum Teil für Studierende im Orientierungspraktikum nach dem erlebten Ereignis unbeteiligte und neutrale Gesprächspartner*innen dar, um den Vorfall so aufzuarbeiten, sich auszutauschen und Meinungen einzuholen.

Als hauptsächlich angewandte Handlungsstrategie zur Konfliktlösung im schulischen Kontext zeigt sich einerseits die Flucht und Verdrängung: Diese wird sowohl bei Schüler*innen-Lehrer*innen-Konflikten als auch bei Konfliktsituationen gleichrangiger Parteien angewandt. Bei dieser Lösungsstrategie kommt es zumeist dazu, dass eine der beteiligten Parteien die Situation als unangenehm und konflikthaft wahrnimmt und dadurch aus dem Ereignis flieht, dieses nicht weiter beachtet oder thematisiert und somit verdrängt. Andererseits erweist sich die Handlungsstrategie der Unterordnung durch hierarchische Verhältnisse als präsent im schulischen Kontext. Aus Schüler*innenperspektive kommt dabei das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zum Tragen: Durch die übergeordnete Machtposition der Lehrpersonen ordnen sich die Lernenden diesen unter, wodurch die kritische Situation „gelöst“ bzw. beendet wird. Lösungsansätze der Vermittlung und Verhandlung, bei welchen durch beidseitige Verhandlungen und respektvollen Umgang versucht wird, die kritische Situation zu lösen, gilt es anzustreben (Werner, 2017, S. 55 f), dennoch weisen nur wenige Fälle der Studie auf diese Lösungsstrategien hin. Es könnte allerdings angenommen werden, dass durch die Handlungsstrategien der Verhandlung und Vermittlung vor allem Konflikte widersprüchlicher kultureller und sozialer Wertvorstellungen sowie Grenz- und Verantwortungskonflikte, indem über die unterschiedlichen Widersprüche diskutiert und verhandelt wird, einer möglichen, konstruktiven Klärung und Aushandlung zugeführt werden könnten. Um Pädagog*innen mit geeignete Umgangsweisen von Konflikten vertraut zu machen, kann auf den Bedarf von Fortbildungen verwiesen werden.

Weiters kann unter der Perspektive der Ausführungen zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (z. B.: 2018) im Kapitel 5 dieser Arbeit sowie durch die spezifisch ausgeführte Betrachtungsweise, Kritische Ereignisse als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse zu fassen, schlussgefolgert werden, dass problematische Situationen nicht verdrängt, sondern thematisiert und einer konstruktiven Lösung zugeführt werden sollten, um weiterführend Bildungsprozesse ermöglichen zu können. Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse stellen die Konfrontation mit Problemlagen und kritischen Situationen dar, welche durch das bisherige Welt- und Selbstverhältnis nicht bewältigt werden können (Koller, 2018, S. 71). Indem der Konflikt neu wahrgenommen und bearbeitet wird, kommt es zur Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, wodurch Bildungsprozesse ermöglicht werden (Koller, 2018, S. 16 f). Als bedeutsam für Bildungsprozesse und zur Entstehung von Neuem können die bewusste Beachtung und/oder pädagogische Bearbeitung und Begleitung (Ludwig, 2017, S. 48) von Konflikten betrachtet werden. Geeignete Handlungs- und Lösungsstrategien, spezifisch der Pädagog*innen, könnten aus diesen Erläuterungen als wichtig für Lern- und Bildungsprozesse aus Kritischen Ereignissen interpretiert werden. Dadurch könnten die oft in den Schulen angewandten Lösungsansätze der Flucht, Verdrängung und Unterordnung als nicht optimal im Sinne von Lern- und Bildungsprozessen durch Kritische Ereignisse gesehen werden. Zentral wäre es, die Kritischen Ereignisse zu thematisieren und einer konstruktiven Lösung beider Parteien zuzuführen. Dies kann auch durch die Erkenntnisse von DiPaola und Hoy (2001) weiter ausgeführt werden, denn spezifisch durch die konstruktive Nutzung von Konfliktproblematiken sowie durch die kooperative Bearbeitung dieser, können positive Effekte aus den Konflikten gezogen werden: Die Beteiligten können emotionale Stärke erlangen sowie neue Einblicke und Perspektiven (DiPaola & Hoy, 2001, S. 241) – beispielsweise in die kulturellen und sozialen Wertvorstellungen der anderen Partei – gewinnen. In diesem Sinne ist als handlungspraktischer Ansatz, abermals die notwendige Förderung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten in schulischen Konfliktsituationen von Lehrenden zu konkretisieren. Dadurch könnten Kritische Ereignisse im Umgang mit Heterogenität künftig als Lern- und Bildungsprozesse konstruktiv genutzt werden.

Teil III

Zusammenfassung

und

Schlussbemerkungen

10 Conclusio

Abschließend wird ein grober Überblick über die vorliegende Masterarbeit gegeben und ein Resümee im Sinne der Beantwortung der zentralen Forschungsfragen erfolgen. Mögliche handlungspraktische Konsequenzen, Einschränkungen der Forschung sowie weiterführende Fragen sollen skizziert werden.

10.1 Fazit

Die vorliegende Arbeit befasste sich als qualitativ-empirische Forschung mit Kritischen Ereignissen im schulischen Kontext, welche sich im Zusammenhang mit Heterogenität ereignet haben. Durch retrospektive Narrationen von Studierenden über erlebte Kritische Ereignisse in der Schulzeit bzw. im schulischen Kontext wurde herausgefunden, wie Schüler*innen Kritische Ereignisse im Umgang mit Heterogenität in der Schule beschreiben. Welche vorauslaufenden Gründe zu den Kritischen Ereignissen führen, welche Hauptthematiken diese betreffen, welche Konsequenzen daraus folgen sowie wie in Schulen mit den Konfliktsituationen umgegangen wird, wurde versucht, in dieser Arbeit zu klären.

Ziel dieser Forschungsarbeit war es, Kritische Ereignisse im Zusammenhang mit der vorhandenen Heterogenität in den Schulen aus Schüler*innenperspektive zu erforschen. Dafür war es unabdingbar, die Forschungsthematik theoretisch zu verorten und ein grundsätzliches Verständnis über das System Schule sowie über Heterogenität im schulpädagogischen Kontext aufzuarbeiten. Um das Themengebiet der Konflikte konkreter fassen zu können, wurden unter anderem Konflikttypen und -konstellationen sowie Handlungsstrategien zur Konfliktlösung aufgezeigt. Im Kontext von Konflikten wurde spezifisch auf Kritische Ereignisse und die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, z. B.: 2018) eingegangen. Darauf aufbauend wurde zur Datenerhebung der schriftlichen Narrationen die Methode der Critical Incidents bzw. der Kritischen Ereignisse, welche auf Flanagan (1954) zurück geht, angewandt. Die Datenanalyse und -auswertung der n=43 Fälle erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Die Analyse der erhobenen Kritischen Ereignisse dieser Studie lässt sich im Hinblick auf die leitenden Fragestellungen zu nachfolgenden Ergebnissen zusammenführen:

Aus retrospektiver Schüler*innenperspektive ereigneten sich Kritische Ereignisse im schulischen Kontext vor allem zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. Es wurde aber auch von Ereignissen zwischen Schüler*innen oder regulären Lehrpersonen und Lehrenden im Orientierungspraktikum berichtet. Überwiegend fanden diese in konkreten Situationen des Unterrichts statt, wobei es aus Schüler*innenperspektive häufig zu interpersonalen Konflikten sowie zu Intragruppenkonflikten innerhalb der Klasse, in welche zum Teil auch Lehrpersonen inkludiert waren, gekommen ist.

Als Gründe bzw. auslösende Bedingungen Kritischer Ereignisse wurden zum einen Unterrichtsstörungen deutlich: Durch unruhige, störende und unangebrachte Verhaltensweisen wurde das Lehr- und Lerngeschehen durch Schüler*innen unterbrochen, woraus sich konflikthafte Situationen eröffneten. Zum anderen erwiesen sich aus vielen der Erkenntnissen Heterogenitätsdimensionen als auslösende Aspekte: Unterschiede im Verständnis von Geschlecht und Sexualität, der kulturell-religiösen Heterogenität sowie der gesundheits- und körperbezogenen Heterogenität wurden ersichtlich. Des Weiteren zeigten sich Differenzen durch Leistungsunterschiede der Schüler*innen und durch Barrieren der Sprache im Unterricht als auslösende Faktoren. Abwertende Äußerungen aufgrund von Heterogenitätsaspekten einzelner Schüler*innen oder Lehrpersonen waren Auslöser Kritischer Ereignisse. Die zentralen Hauptkonfliktaspekte betrafen aus Schüler*innenperspektive widersprüchliche kulturelle und soziale Wertvorstellungen der beteiligten Konfliktparteien. Diese stellen Widersprüche der Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Geschlechternormen sowie der schulischen Chancengerechtigkeit dar. Weiters wurde deutlich, dass die Aushandlung von Grenzen der Eigen- oder Fremdverantwortlichkeit sowie der körperlichen Gesundheit und Unversehrtheit der Schüler*innen Konfliktthematiken darstellen. Sprachbarrieren sowie Kulturalisierung und Diskriminierung erwiesen sich als schwierige Situationen und Spannungsfelder, wodurch deutlich wurde, dass Diversitätsdimensionen der Lernenden kritisch und ablehnend im Mittelpunkt stehen.

Die Kritischen Ereignisse konnten im Zusammenhang mit Heterogenität vor allem so charakterisiert werden, dass diese durch die unterschiedlich kulturell geprägten Interpretationen beteiligter Personen der Situationen hervorgerufen wurden bzw. dass

ablehnend betrachtete Heterogenitätsdimensionen auslösende Bedingungen waren. Teilweise wurden die abwertend thematisierten Heterogenitätsdimensionen auch als Hauptkonflikte – beispielsweise durch Kulturalisierung und Diskriminierung – deutlich. Oftmals waren jedoch widersprüchliche kulturelle und soziale Wertvorstellungen oder Grenz- und Verantwortungskonflikte zentrale Themen der Konflikte. Die konflikthaften Ereignisse erweckten in diesem Zusammenhang oft den Anschein, dass ablehnend thematisierte Heterogenität im Mittelpunkt des Konfliktes steht, jedoch erwies sich diese bzw. unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen als auslösender Aspekt und die Hauptkonfliktthematik umfasste eine andere.

Konsequenzen der Kritischen Ereignissen im schulischen Kontext konnten vor allem auf der emotionalen Ebene und durch Auswirkungen auf die Beziehung beteiligter Konfliktparteien identifiziert werden. Es zeigten sich außerdem Folgen auf die schulischen Leistungen von Schüler*innen sowie disziplinarische Konsequenzen im schulischen Rahmen. Angewandte Handlungsstrategien zur Konfliktlösung in Schulen stellten überwiegend Flucht aus der Situation, Verdrängung des Konfliktes und Unterordnung unter die hierarchischen Bedingungen dar. Die Delegation an Drittparteien, Gespräche mit Unbeteiligten sowie Konfliktlösung durch Verhandlung und Vermittlung der am Konflikt Beteiligten ging aus einigen Fällen hervor.

Aufbauend auf die gewonnenen Erkenntnisse, der retrospektiven Schüler*innenperspektiven von Kritischen Ereignissen mit Heterogenität in der Schule, können Handlungs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten im schulischen Kontext angedacht werden: Zum einen auf der Mikroebene, durch die Förderung von Diversitätskompetenz und Konfliktlösungsfähigkeiten der Beteiligten und zum anderen auf der Mesoebene, durch Zielsetzungen einer Inklusiven Schulentwicklung. Unter diesen Perspektiven können entsprechende Forderungen für die Fort- und Weiterbildung formuliert werden.

Durch die erhobenen Daten und gewonnenen Erkenntnisse wurden Konfliktfelder sichtbar, welche Implikationen für die pädagogische Praxis, im Besonderen für Pädagog*innen, eröffnen. Werden die Gründe bzw. vorauslaufenden Bedingungen und Hauptthemen der Kritischen Ereignisse fokussiert, kann schlussgefolgert werden,

dass es diese einem konstruktiven Umgang zuzuführen gilt. Die Ereignisbeschreibungen zeigten unter anderem die Beleidigung und Abwertung der Diversität der Schüler*innen sowie unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen der Beteiligten als auslösende Faktoren. Zudem wurden Situationen deutlich, welche konkret die Abwertung und den respektlosen Umgang von Lehrpersonen mit Schüler*innen betrafen, indem beispielsweise kulturbedingte Beleidigungen und Diskriminierungen in Unterrichtssituationen erfolgten. Unter dieser Perspektive kann schlussgefolgert werden, dass die Sozial- und Diversitätskompetenz der Handelnden in den beschriebenen Konfliktsituationen gering war und daher weiter auszudifferenzieren ist – dies betrifft Lehrpersonen, aber auch Schüler*innen. Diversitätskompetenz kann als zentraler Aspekt der allgemeinen didaktischen Kompetenz angesehen werden (Resch & Raschauer, 2019, S. 130): Einen geeigneten Umgang mit Kritischen Ereignissen mit Heterogenität durch entsprechende Diversitätskompetenz der Lehrenden zu fördern und aufzubauen, eröffnet sich als zielführend – in Folge kann dies auch an die Schüler*innen vermitteln werden. Diversitätskompetenz von Lehrpersonen umfasst Wissen und eine diversitätssensible Einstellung, zeigt sich aber auch in der Fähigkeit zur Selbstreflexion und entsprechenden Handlungspraxis dieser (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, S. 1). Damit Lehrpersonen diesen umfassenden Anforderungen gerecht werden können und das aufgezeigte Maß an Professionalität weiter ausdifferenziert werden kann, kann auf die Notwendigkeit von spezifischen Fortbildungen sowie möglichen Änderungen in der Ausbildung von Pädagog*innen zur Förderung von Diversitätskompetenz hingewiesen werden.

Weiters können die Handlungsstrategien zur Konfliktlösung herangezogen werden, um Veränderungsmöglichkeiten und Implikationen im konkreten schulischen Kontext zu thematisieren. Besonders in der Konfliktkonstellation zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen kann die Lehrperson als übergeordnete Instanz in ihrer Position eine passende Handlungsstrategie zur Konfliktlösung anstreben. Durch die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (z. B.: 2018) kann darauf verwiesen werden, dass Bildungsprozesse durch die Auseinandersetzung und Konfrontation mit problematischen Situationen ermöglicht werden, wodurch auch neue Wege der Konfliktbearbeitung hervorgebracht werden können (Koller, 2018, S. 15 f). Um aus dieser Perspektive Lern- und Bildungsprozesse durch Kritische Ereignisse zu ermöglichen,

sind geeignete Handlungs- und Lösungsstrategien im schulischen Kontext anzustreben. Spezifisch lässt sich der Konfliktlösungsansatz einer beidseitigen Verhandlung und Vermittlung der Beteiligten als zielführend hervorheben. Jedoch gestaltet sich dies spezifisch unter Zeitdruck in Unterrichtssituationen als schwierig, wodurch besonders Reflexionspotential der Lehrenden wichtig ist (Werner, 2017, S. 55 f). Die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen im Umgang mit Konflikten sowie zur konstruktiven Konfliktlösung durch entsprechende Fort- und Weiterbildungen auszubauen und zu stärken, kann als weitere Schlussfolgerung der Studie festgehalten werden. Ebenso kann auf professionelle Strukturen der Unterstützung zur Konfliktbewältigung in Schulen, wie beispielsweise die Strategie der Moderation oder der Mediation (Glasl, 2013, S. 396), verwiesen werden (siehe Kapitel 4.5). Im Zusammenhang mit der anzustrebenden Förderung von Kompetenzen zur effektiven Konfliktlösung, ist darauf zu verweisen, dass solche Lösungsstrategien ohne die passende Schulstruktur nicht erfolgreich sein werden (DiPaola & Hoy, 2001, S. 242). Das heißt, um einen konstruktiven Umgang Kritischer Ereignisse mit Heterogenität durch Konfliktlösungsfähigkeiten und Diversitätskompetenz zu ermöglichen, ist eine entsprechende Schulstruktur erforderlich – es ergibt sich die Notwendigkeit Inklusiver Schulentwicklung als weitere handlungspraktische Konsequenz aus den Erkenntnissen zu thematisieren.

In diesem Sinne ist der produktive, positive und wertschätzende Umgang, spezifisch mit den Unterschiedlichkeiten aller Individuen, im schulpädagogischen Kontext als Ziel anzuführen (Katzenbach, 2016, S. 17). Die Umsetzung der Inklusiven Bildung soll nach Feyerer und Holzinger (2018) zentrale Aufgabe der Schulentwicklung aller Schulen sein (Feyerer & Holzinger, 2018, S. 211). Zudem können die vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, gelingende Motivation sowie Individualisierung und Differenzierung unterschiedlicher Bedürfnisse als bedeutsam für die Unterrichtsqualität und den schulischen Erfolg jedes/jeder Schülers*in hervorgehoben werden (Sann & Preiser, 2017, S. 214). Diese Perspektiven einer Inklusiven Bildung sind im schulischen Kontext – den vorliegenden Erkenntnissen zufolge – ausbaufähig und weiter zu fokussieren. In diesem Sinne ist auf die Notwendigkeit der Weiterbildung des Wissens außerhalb der schulischen Praxis sowie auf den Ausbau von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Interessen der Lehrenden zu verweisen. In der

Pädagog*innenbildung sowie in Fort- und Weiterbildungen gilt es, Diversität als wesentlichen Aspekt der menschlichen Entwicklung allumfassend zu berücksichtigen. Inklusive Pädagogik basiert auf Lehr- und Lernmethoden, die ablehnende Perspektiven von Heterogenität ausschließen und individuelle Differenzen als Normalität ansehen (Florian & Rouse, 2009, S. 598 f) – demnach gilt es, bei den Einstellungen und Handlungsweisen der Lehrer*innen durch Fort- und Weiterbildungen anzusetzen, um die notwendige Diversitätskompetenz aufzubauen und Inklusive Schulentwicklung zu fördern.

In einzelnen Kritischen Ereignissen dieser Studie zeigten sich Lehrsituationen, welche konkrete Beispiele des kritischen pädagogischen Zugangs zu Körperlichkeit im Unterricht betreffen. Im Kontext dieser Arbeit kann einerseits die erforderliche Sensibilisierung von Lehrpersonen und Direktor*innen möglicher körperlicher Sanktionierungen im konkreten schulischen Unterricht – zur Verhinderung – betont werden sowie andererseits auf die notwendige Thematisierung in der Pädagog*innenbildung hingewiesen werden. Künftig könnten so kritische pädagogische Umgangsweisen mit Körperlichkeit verhindert werden. Dies stellt ein heikles Thema im Schulwesen dar, welches es in künftigen Studien zu fokussieren und reflektieren gilt.

Als Erkenntnis der vorliegenden Arbeit kann behauptet werden, dass ein Bedarf zur Weiterentwicklung der Sozial- und Diversitätskompetenz sowohl von Lehrer*innen als auch Schüler*innen besteht. Ebenso gilt es, bestehende Ansprüche und Zielsetzungen einer Inklusiven Pädagogik und Schulentwicklung weiter zu verfolgen und in den Denk- und Handlungsweisen der in den Schulen Handelnden zu verankern. Entsprechende Fort- und Weiterbildungen der Lehrenden sind in jedem Fall anzustreben. Werden diese Zielsetzungen (weiter) verfolgt, in Fort- und Weiterbildungen gefördert und von Lehrenden im schulischen Kontext umgesetzt, könnte dies schlussfolgern, dass künftig konstruktive Umgangsweisen mit Kritischen Ereignissen im Zusammenhang mit Heterogenität im schulischen Kontext ausgebaut werden und Diversität durch Konfliktsituationen nicht ablehnend thematisiert, sondern als produktive und wertvolle Bereicherung betrachtet wird.

10.2 Limitationen und Ausblick

Bei der Diskussion möglicher Handlungsansätze und Implikationen für die pädagogische Praxis gilt es zu berücksichtigen, dass die ermittelten Kritischen Ereignisse im Zusammenhang mit der vorhandenen Heterogenität in der Schule die persönlich-individuellen Perspektiven der Studierenden widerspiegeln. Dadurch wurden andere Sichtweisen zu den konflikthafter Situationen, beispielsweise die der Lehrpersonen, in der Arbeit nicht berücksichtigt. Einschränkend ist festzuhalten, dass die Schilderungen der Kritischen Ereignisse die subjektiven Perspektiven der Befragten betreffen, wodurch kein Anspruch auf Generalisierung der Erkenntnisse bzw. kein Repräsentativitätsanspruch im Sinne einer quantitativen Forschung für Kritische Ereignisse im österreichischen Schulwesen gestellt werden kann.

Die erlebten Kritischen Ereignisse liegen zum Teil einige Zeit zurück (überwiegend 0-3 Jahre – siehe Tabelle 9, Kapitel 8.1.6) und Studierende berichten aus retrospektiver Sichtweise über Schüler*innenperspektiven bzw. Erfahrungen im schulischen Kontext. Die Schwierigkeit ist auf der einen Seite darin zu sehen, dass sich die Studierenden eventuell nicht mehr an den konkreten Ablauf des Ereignisses erinnern konnten. Auf der anderen Seite kann durch die Retrospektive aber Reflexionsfähigkeit gewonnen werden, wofür ein zeitlicher Abstand zum Ereignis selbst erforderlich ist. Dadurch können nachhaltige Folgen eines Ereignisses besser eingeschätzt werden.

Künftig könnte für Forschungsarbeiten in diesem Bereich angestrebt werden, im quantitativen Sinne mehr Kritische Ereignisse zu Heterogenität zu erheben, um so die Breite an Gründen, Themen und Konsequenzen von Konflikten erfassen zu können. Weiterführend könnten daraus umfangreichere Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis bzw. Fortbildungen formuliert werden, um einen zusätzlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Diversitätskompetenz von Lehrenden, Studierenden sowie Lernenden zu leisten.

Durch zusätzliche Gruppendiskussionen oder Interviews könnten die subjektiven Handlungs- und Denkweisen der Handelnden in den Situationen konkreter fokussiert werden. Dadurch könnten beispielsweise Emotionen in den Kritischen Ereignissen

sowie konkrete Lern- und Bildungsmöglichkeiten durch Kritische Ereignisse spezifischer hervorgebracht und nachempfunden werden. Mit Hilfe dieser Zugangsweise könnten die Erkenntnisse und Interpretationen der konflikthaften Ereignisse geschärft werden. Die Möglichkeit, die Methode der Kritischen Ereignisse im konkreten Feld von Schulen einzusetzen, um die Perspektiven von Schüler*innen zu Kritischen Ereignissen mit der vorhandenen Heterogenität im Schulwesen noch differenzierter erfassen zu können, kann ebenfalls für künftige Arbeiten angedacht werden.

11 Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Diversitätskompetenz*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php> (Zugriff: 06.05.2020).
- Allemann-Ghionda, C. (2011). Orte und Worte der Diversität - gestern und heute. In C. Allemann-Ghionda & W.-D. Bukow (Hrsg.), *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen* (1. Aufl., S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allemann-Ghionda, C. (2014). Internationalisierung und Diversität in der Hochschule. Zum Wandel von Diskurs und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 668–680.
- Becker, G. E. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag* (vollständig überarbeitete Neuauflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl., S. 15–28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BMASGK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz). (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (Download: 11.02.2020).
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2017). Einleitung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (2007). Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 12–20). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brezovich, B. unter Mitarbeit von Rochel, E. (2006). *Schulrecht kurz gefasst. Studien- und Arbeitsbuch* (7. Aufl.). Linz: Trauner Verlag.
- Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, So-*

- ziale Herkunft und deren Interdependenzen (S. 95–108). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Buholzer, A., & Kummer Wyss, A. (2010a). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (1. Aufl., S. 7–13). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Buholzer, A., & Kummer Wyss, A. (2010b). Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (1. Aufl., S. 78–86). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475–497.
- Cohen-Emerique, M. (2006). Der Kulturschock als Weiterbildungsmethode und als Forschungsinstrument. In H. Nicklas, B. Müller, & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 317–327). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Presses de l'école des hautes études en sante publique.
- Department of Education (Hrsg.). (2014). *A Guide to Managing Critical Incidents in Schools*. Verfügbar unter <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/guide-to-managing-critical-incident-in-schools.pdf> (Download: 29.01.2020).
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15 (4/5), 238–244.
- Donlic, J., Jaksche-Hoffman, E., & Peterlini, H. K. (2019). Die Vielfalt des Andersseins - Perspectives of Diversity. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman, & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 9–18). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Drinck, B. (2011). Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 48–55.

- Fesler, C. M. (2015). *Unterrichtsstörungen – Präventions- und Interventionskonzepte im Schulalltag: Eine theoriebasierte Studie*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Feyerer, E., & Holzinger, A. (2018). Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (1. Aufl., S. 204–215). Münster: Waxmann.
- FitzGerald, K., Seale, S., Kerins, C., & McElvaney, R. (2008). The Critical Incident Technique: A Useful Tool for Conducting Qualitative Research. *Journal of Dental Education*, 72 (3), 299–304.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594–601.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1993). Recognizing the power of diversity. *Physician Executive*, 19 (6), 64–66.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria, Virginia: Society for Human Resource Management.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11., aktualisierte Aufl.). Bern: Freies Geistesleben.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (1. Aufl., S. 403–423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimlich, U. (2013). Inklusion in Schule und Unterricht. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Aufl., S. 263–281). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2014). *Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt - Vom Konzept zur Praxis*. Verfügbar unter <http://www.boell-sachsen-anhalt.de/wp-content/uploads/2008/10/HBS-LSA-Broschuere-Fachtag-Inklusion-Webversion.pdf> (Download: 11.11.2019).

- Heitzmann, D., & Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 11–45). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hemmecke, J. (2007). *Eine Einführung in die Critical Incident-Technik. Planungs- und Durchführungshinweise*. Verfügbar unter http://www.hemmecke.com/material/Hemmecke-Jeannette_Einfuehrung-Critical-Incident-Technik_2007.pdf (Download: 18.10.2019).
- Hennig, E.-M. (2012). Verfahren der Erhebung, Evaluation und Didaktisierung von Critical Incidents. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 81–106). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hofmann, R. (2012). Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven und inklusiven Umgang mit Diversitäten in Organisationen. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger, & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement* (1. Aufl., S. 23–60). Wien: Facultas.
- Hopf, C. (2016). Forschungsethik und qualitative Forschung. In W. Hopf & U. Kuckartz (Hrsg.), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz* (S. 195–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2016). Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (1. Aufl., S. 17–29). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society*, 25 (2), 243–261.
- Kilb, R. (2015). Offensives Konfliktmanagement als Gewaltprävention in pädagogischen Situationen und Settings oder: Konflikte thematisieren, um Gewalt zu verhindern. In S. Stövesand & D. Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 222–231). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kiper, H. (2009). Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl., S. 80–87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klappenbach, D. (2006). *Mediative Kommunikation. Mit Rogers, Rosenberg & Co. konfliktfähig für den Alltag werden*. Paderborn: Junfermann Verlag.

- Köck, P. (2005). *Handbuch der Schulpädagogik: für Studium - Praxis - Prüfung* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–81). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a Transformative Process. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Ed.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (p. 33–42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krumm, H.-J., & Portmann-Tselikas, P. R. (2004). Vorwort der Herausgeber. Konflikt und Kultur im Unterricht. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Konflikt und Kultur im Unterricht* (S. 11–12). Innsbruck: Studienverlag.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (1. Aufl., S. 315–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (1. Aufl., S. 9–21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Ludwig, J. (2017). A Subject-Theoretical Perspective on Transformative Learning and Transformative Bildung: Transformative Bildung as a Research Strategy on the Processes of Bildung. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Ed.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (p. 43–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Auflage, S. 7–19). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Montada, L., & Kals, E. (2001). *Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen* (1. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Neubauer, W. (2017). Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 417–433). Wiesbaden: Springer VS.
- Neubauer, W., Gampe, H., Knapp, R., & Wichterich, H. (1999). *Konflikte in der Schule. Aggression - Kooperation - Schulentwicklung* (5., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19–35). Münster: LIT Verlag.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Resch, K., & Raschauer, A. (2019). Kritische Ereignisse in der Hochschullehre. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz. *Die Hochschullehre*, 5, 115–134.
- Resch, K., & Raschauer, A. (2020). Critical Incidents: Herausforderungen inklusiver Hochschulen mit Diversität aus der Perspektive internationaler Studierender. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 220–230). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sann, U., & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 213–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen. Eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (4), 388–407.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 55–79). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schwarz, Guido (2003). *Konfliktmanagement in der Schule* (1. Aufl.). Wien: öbvht.
- Schwarz, Gerhard (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen* (9. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl., S. 72–80). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Siebertz-Reckzeh, K., & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 3–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow, & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und*

- Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Simsa, C. (2001). *Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.
- Singer, P. (2018). *Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Spindler, S. (2011). Im Spannungsfeld von Differenz und Ungleichheit: Diversity in der Jugendarbeit. In C. Allemann-Ghionda & W.-D. Bukow (Hrsg.), *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen* (1. Aufl., S. 129–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. erweiterte Aufl.). Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Download: 22.01.2020).
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (1. Aufl.). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–44). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität - Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291–305). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weiß, S., Kiel, E., & Markowetz, R. (2017). Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 258–276.
- Weiss, S., Syring, M., & Kiel, E. (2019). Challenges for the school in a migration society - a critical incidents analysis. *Intercultural Education*, 30 (2), 196–213.

- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wenning, N. (2008). Scheitern inklusiv? Wider ein bedachtes Eingliedern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 375–389.
- Werner, S. (2017). *Trainingshandbuch Konfliktmanagement. Konflikte in Schule und sozialer Arbeit angemessen lösen* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl., S. 65–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wiater, W. (2013). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5 Aufl., S. 11–34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wild, E., & Wiebke, E. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrknexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Download: 11.09.2019).
- Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–41). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl., S. 87–94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zeitler, S. (2013). Lehrpläne und Bildungsstandards. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5 Aufl., S. 35–51). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zeryakis, P., & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene

Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> (Download: 03.10.2019).

Online-Quellen zu Gesetzestexten

Bundes-Verfassungsgesetz. (1945). *Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG)*. BGBl. Nr. 1/1930. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (Download: 17.01.2020).

Schulorganisationsgesetz. (1962). *Bundesgesetz: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. BGBl. Nr. 242/1962. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Download: 13.12.2019).

Schulpflichtgesetz. (1985). *Bundesgesetz: Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. BGBl. Nr. 76/1985. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (Download: 17.01.2020).

Schulunterrichtsgesetz. (1986). *Bundesgesetz: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG)*. BGBl. Nr. 472/1986. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Download: 13.12.2019).

12 Anhang

Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse:

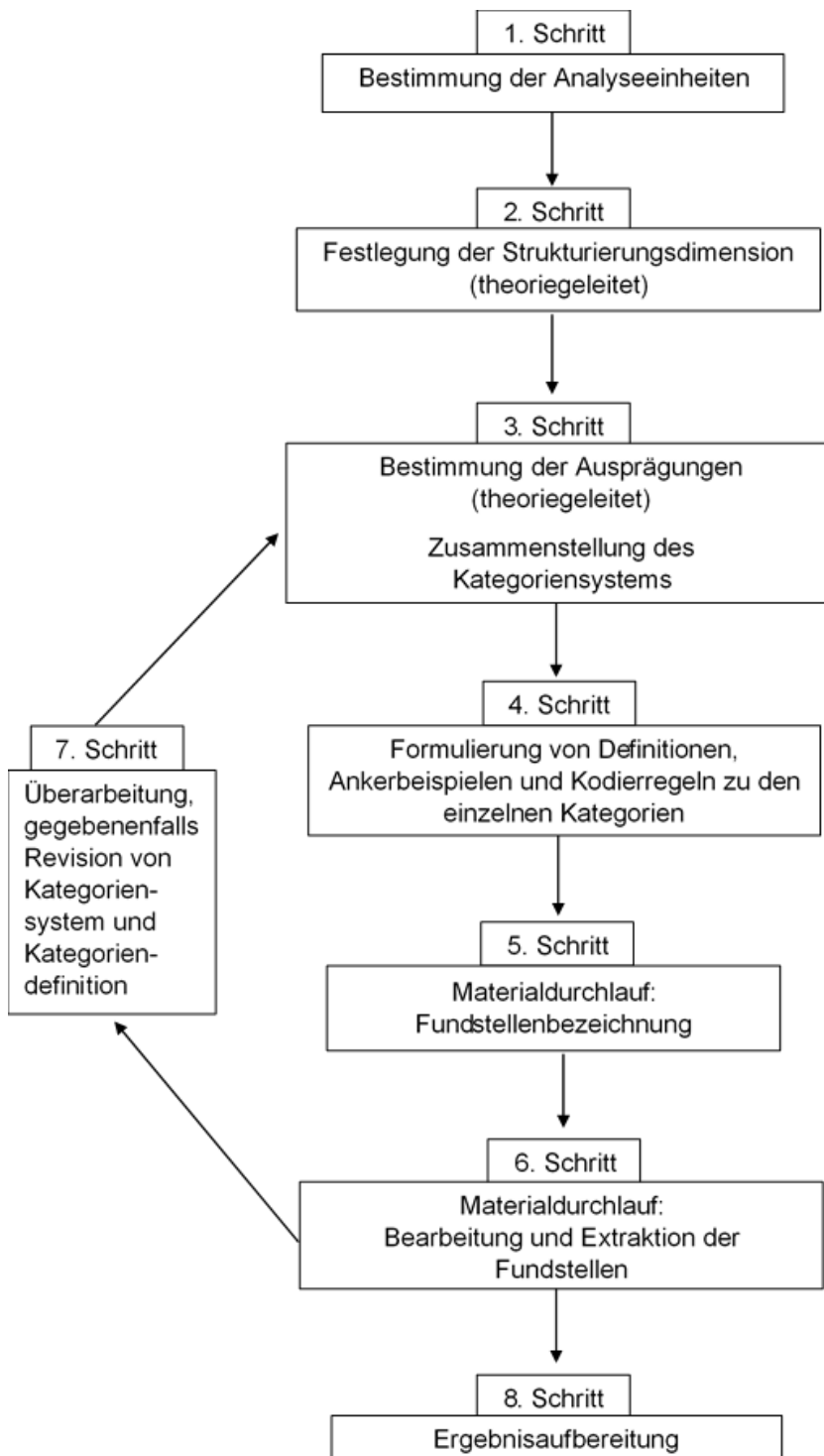


Abbildung 8: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse –
Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 98)

Ablaufmodell induktive Kategorienbildung:

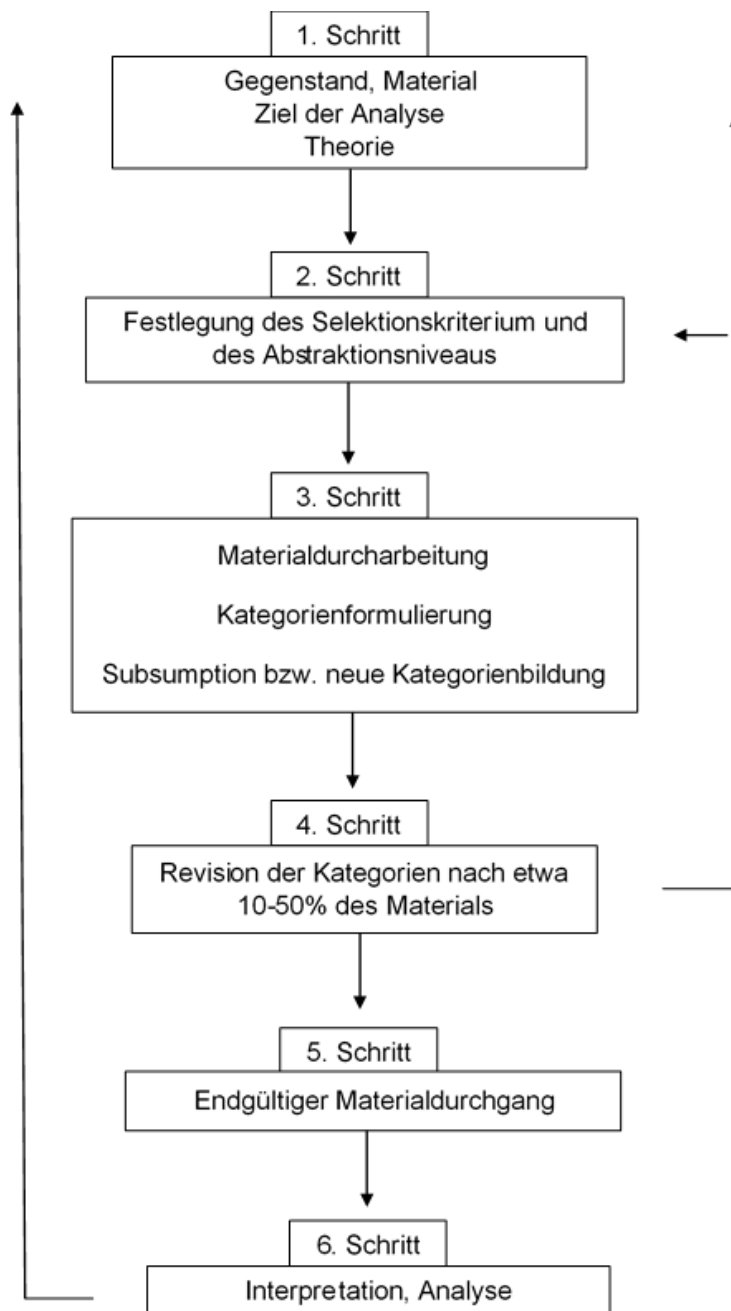


Abbildung 9: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung –
Eigendarstellung in Anlehnung an Mayring (2015, S. 86)

Kodierleitfaden

Kategorie 1: Konflikttypen

Subkategorie 1: Intrapersonaler Konflikt

Definition: Die Subkategorie umfasst jene Konflikte, welche innerhalb einer einzelnen Person stattfinden (Becker, 2006, S. 18 f). Beispielsweise Entscheidungs-, Rollenkonflikte oder Selbstschocks (Montada & Kals, 2001, S. 60 ff).

Ankerbeispiel: „Er erklärte mir, dass es zwar eine Therapie gäbe, [...] was in der Religion seiner Eltern verboten war. Ich war schockiert, da es für mich unvorstellbar wäre, meine Lebensqualität beziehungsweise, die meiner Kinder, so einzuschränken, nur weil es einem seine Religion vorgibt.“ (Fall 20, Krankheit: Der Halbdicke)

Kodierregel: Alle Fälle, bei welchen der Konflikt hauptsächlich von einem einzelnen Individuum erlebt wird bzw. innerhalb einer Person als innerer Konflikt stattfindet.

Subkategorie 2: Interpersonaler Konflikt

Definition: Unter der Kategorie werden jene Konflikte zusammengeführt, welche zwischen zwei oder mehreren Personen stattfinden. Differenten Verhaltensweisen, Haltungen und Zielsetzungen werden als unvereinbar wahrgenommen (Becker, 2006, S. 20).

Ankerbeispiel: „Als ich die praktische Aufgabe vollständig erklärt hatte und noch auf offene Fragen einging, kam die Frage eines Schülers(,) die mich kurz sprachlos werden ließ. Mit „Warum reden Sie so komisch?“, hätte ich in diesem Moment wirklich nicht gerechnet.“ (Fall 32, Warum reden Sie so komisch?)

Kodierregel: Alle Fälle, bei welchen der Konflikt hauptsächlich zwischen zwei Personen ausgetragen wird bzw. zwei Personen in den Konflikt inkludiert sind.

Subkategorie 3: Intragruppenkonflikt

Definition: Die Kategorie des Intragruppenkonfliktes schließt jene Konflikte mit ein, welche innerhalb einer Gruppe z. B. der Klasse oder des Lehrer*innenkollegiums, auftreten (Becker, 2006, S. 21).

Ankerbeispiel: „So wurde eine Diskussion (in der Klasse) ausgelöst, in dem einzelne Schüler ihre Meinung zum ISIS aussprachen [...]. `Alle Muslime sind Terroristen`, fügte ein Schüler in der allerersten Reihe hinzu und blickte – direkt zu mir – zu der

letzten Sitzreihe. Sowohl beide Lehrer, als auch die gesamte Klasse sahen zu mir.“
(Fall 18, Alle Muslime sind Terroristen)

Kodierregel: Alle Fälle, bei welchen mehrere Personen beteiligt sind. Konflikte, welche innerhalb einer Klasse stattfinden oder mehrere Klassenmitglieder betreffen.

Subkategorie 4: Unterrichtsstörung

Definition: Die Kategorie schließt jene Konfliktsituationen mit ein, welche Unterbrechungen bzw. Störungen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht betreffen (Winkel, 2006, S. 29).

Ankerbeispiel: „[...] die besagte Lehrerin hatte uns wieder nicht unter Kontrolle. Zugegeben, ich war hin und wieder recht frech [...]. Nachdem ich aufgefordert wurde(,) laut in der Klasse vorzusingen, habe ich mich vehement geweigert(,) das zu tun. [...] Nach meiner endgültigen Antwort wurde sie wütend und sagte [...], dass sie ihren Kindern für solche Aussagen längst eine Ohrfeige gegeben hätte.“ (Fall 42, Angedrohte Ohrfeige)

Kodierregel: Alle Fälle, bei welchen der Konflikt als Unterrichtsstörung durch unangebrachtes und störendes Schüler*innenverhalten wahrgenommen wird.

Kategorie 2: Auslöser der Kritischen Ereignisse

Subkategorie 1: Abwertende Kommunikation von Heterogenität

Definition: In dieser Subkategorie werden alle Fälle berücksichtigt, die durch abwertende Äußerungen gegenüber anderen Personen verursacht werden.

Ankerbeispiel: „Mitten im Test steht der Geschichtslehrer auf und stellt sich vor meiner Freundin hin [die blond ist]. Dann stellt der Lehrer die Frage [zu meiner Freundin gerichtet] `Was ist eine Blondine zwischen zwei Brünetten?` [...] `Eine Gedächtnislücke`.“ (Fall 30, Blondinenwitz).

Kodierregel: Abwertende Kommunikation als Konfliktauslöser umfasst direkte Äußerungen aber auch Gesten und Handlungsweisen einer Person, welche als respektlos, unangebracht und negativ einzustufen sind.

Subkategorie 2: Verständnisunterschiede von Differenzen

Definition: Dieser Subkategorie werden alle Kritischen Ereignisse zugeordnet, welche durch unterschiedliches Verständnis von Differenzkategorien der beteiligten Konfliktparteien ausgelöst werden.

Ankerbeispiel: „Dessen Vater betritt den Raum, die Lehrerin möchte diesen begrüßen und reicht ihm die Hand. Der Mann verweigert die Begrüßung, sieht sich im Raum um und kommt auf mich zu. Er begrüßt mich mit einem Handschlag [...]“ (Fall 10, Elternsprechtag: Vater verweigert Begrüßung).

Kodierregel: Nur jene Fälle, welche aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen, Verständnisse und Handlungsweisen von Differenzkategorien ausgelöst werden.

Subkategorie 3: Leistungsunterschiede

Definition: Diese Subkategorie umfasst all jene Fälle, welche durch Unterschiede der schulischen Leistungen der Schüler*innen ausgelöst werden.

Ankerbeispiel: „Ich, als jüngste Schülerin in der Klasse, war leider nie sehr beliebt unter meinen Mitschülern, da [...] ich aufgrund meiner herausragenden schulischen Leistungen eine Schulstufe überspringen durfte. Eines Tages meinte eine Mitschülerin: `Es wäre besser gewesen, wenn du nicht übersprungen hättest, denn dann hätten wir jetzt nichts mit dir zu tun!`“ (Fall 25, Beleidigung Schulstufe übersprungen).

Kodierregel: Nur die Fälle, deren Grund bzw. Auslöser des Kritischen Ereignisses Leistungsunterschiede oder spezifische Noten von Schüler*innen betreffen.

Subkategorie 4: Sprachbarrieren

Definition: In dieser Subkategorie werden alle Fälle gesammelt, welche als Auslöser Unterschiede der Sprache bzw. Sprachbarrieren aufweisen.

Ankerbeispiel: „Die Deutschlehrerin besserte ihn ständig aus und verwies auf ein `schönes Deutsch`, also Hochdeutsch. Ich merkte, wie der Schüler sich bemühte in Hochdeutsch zu sprechen, da das aber derartig fremd für ihn war, fiel er stets in alte Muster zurück. Nach 2 min brach die Lehrerin das Referat ab [...]“ (Fall 39, Referat - Schönes Deutsch).

Kodierregel: Sprachbarrieren als Konfliktauslöser betreffen sowohl unterschiedliche Sprachen als auch Dialekte der Konfliktparteien.

Subkategorie 5: Unterrichtsstörung

Definition: Die Subkategorie umfasst alle Fälle, bei welchen das Kritische Ereignis durch die Störung des Unterrichts, ausgehend durch Schüler*innenverhaltensweisen, ausgelöst wird.

Ankerbeispiel: „Einer der Schüler mit den 25 Packungen öffnete sofort nach Erhalt der Goldbären Minis fünf Packungen und konsumierte diese. [...]. Nach ungefähr einer Minute, als er den Inhalt der fünf Packungen heruntergeschluckt hatte, zeigte der Schüler mit seinem rechten Arm auf, wobei eine eindeutige Unruhe von ihm ausging, da er mit seinem Arm eine winkende Bewegung in meine Richtung machte und auf seinem Sessel hin und her rutschte.“ (Fall 6, Gummibärchen nicht halal).

Kodierregel: Unter dem Konfliktauslöser der Unterrichtsstörung sind unangebrachte Verhaltensweisen von Schüler*innen im Unterricht, die Verweigerung von Aufgabenstellungen oder Aufforderungen der Lehrperson sowie Unruheverhalten der Klasse zu verstehen.

Kategorie 3: Hauptthemen der Kritischen Ereignisse

Subkategorie 1: Widersprüchliche kulturelle und soziale Werte

Definition: Unter diese Subkategorie fallen alle Fälle, deren Hauptthema widersprüchliche Werte der Kultur und des sozialen Umgangs der Konfliktparteien betreffen.

Ankerbeispiel: „Nachdem sich alle SchülerInnen ihrer Aufgabe annahmen, habe ich bemerkt, dass einer der Schüler, welcher zum Geschirrspülen eingeteilt wurde, tatenlos neben dem Berg schmutzigen Geschirrs stand. Ich fragte jenen Schüler, wieso er als einziger [sic!] nicht mithelfe. Der Schüler erwiderte, dass das Abwaschen des Geschirrs Frauenarbeit sei.“ (Fall 1, Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit).

Kodierregel: Alle Fälle, deren Hauptthema widersprüchliche Werte und sich widersprechende Wertvorstellungen in Bezug der Kultur und des sozialen Handelns der beteiligten Konfliktparteien sind.

Subkategorie 2: Grenzkonflikte

Definition: Diese Subkategorie umfasst all jene Konflikte, bei welchen unterschiedliche Verständnisse von Aufgabenfeldern und Handlungsweisen im schulischen Kontext als Grenzen der Beteiligten aufeinandertreffen.

Ankerbeispiel: „Eine Klassenkameradin fragte nach, ob ich nichts zum Trinken mit-habe und ob ich aus ihrer Flasche trinken möchte. Daraufhin antwortete ich, dass Ramadan ist und ich das Fasten einhalte. Ich erklärte ihr, dass ich bis zum Abend weder trinken noch essen werde. Die Lehrerin bekam dieses Gespräch mit. Sie kam zu mir und sagte, dass ich an Tagen, an denen wir Sport haben, nicht fasten soll, weil sie Verantwortung über ihre Schülerinnen hat, falls mir etwas passiert.“ (Fall 15, Ramadan - Nicht fasten an Sporttagen)

Kodierregel: Kritische Ereignisse, welche das Aushandeln unterschiedlicher Ansichten widersprüchlicher Verantwortungsverständnisse, pädagogischer Handlungsweisen des Lehrens und Lernens, der Ordnung und Disziplin im Unterricht oder den Umgang mit der Unversehrtheit von Mitmenschen zweier Parteien als Hauptthema aufweisen.

Subkategorie 3: Kulturalisierung und Diskriminierung

Definition: Dieser Subkategorie werden alle Fälle zugeordnet, welche Beleidigungen der kulturellen Herkunft sowie diskriminierende Äußerungen betreffen.

Ankerbeispiel: „Am Ende vom Tag hatte ich keine Kraft mehr und die Skileiterin [...] hat mir dann bei der letzten Piste geholfen. Beim Bus unten angekommen [...](,) schrie ein Lehrer [...] laut `Wer hat denn da Hilfe gebraucht` [...] `War eh klar, dass der Ausländer nicht Skifahren kann`.“ (Fall 26, War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann).

Kodierregel: Das Hauptthema der Kulturalisierung und Diskriminierung eines Konfliktes umfasst abwertende Äußerungen, Beleidigungen sowie respektlose Anmerkungen, welche als Diskriminierung gegenüber anderer Personen deutlich werden.

Subkategorie 4: Kommunikation und Sprachbarrieren

Definition: Diese Subkategorie betrifft die Kommunikation der Konfliktparteien, welche durch Sprachbarrieren kritisch hervortritt und zentraler Aspekt des Konfliktes ist.

Ankerbeispiel: „Als ich die praktische Aufgabe vollständig erklärt hatte und noch auf offene Fragen einging, kam die Frage eines Schülers(,) die mich kurz sprachlos werden ließ. Mit `Warum reden Sie so komisch?`, hätte ich in diesem Moment wirklich nicht gerechnet. Ich wusste zwar, dass ich einen gewissen Dialekt sprach, doch dass

dies den Schüler stört, war für mich in dem Moment verblüffend.“ (Fall 32, Warum reden Sie so komisch?).

Kodierregel: Alle Kritischen Ereignisse, deren Hauptthema die Kommunikation bzw. die Sprache und Sprachbarrieren im Unterricht betrifft, fallen in diese Subkategorie.

Kategorie 4: Folgen der Kritischen Ereignisse

Subkategorie 1: Einfluss auf die Beziehung

Definition: Diese Subkategorie umfasst alle Fälle, bei welchen das Kritische Ereignis Auswirkungen auf die Beziehung der in die Konfliktsituation inkludierten Personen hat.

Ankerbeispiel: „[...] Währenddessen hat keiner einen Ton gesagt, jedoch wurde im Nachhinein darüber unter uns Schülern, ohne seine Anwesenheit, gesprochen. Wie: `Warum geht er überhaupt duschen, wenn er das Gewand anlässt?`, `Hat er was zu verstecken?`, `Das ist ja nicht hygienisch`(.). Auf Jeden Fall hatten wir kein Verständnis dafür. (Fall 2, Duschen in Unterhose).

Kodierregel: Folge bzw. Auswirkung des Kritischen Ereignisses ist die veränderte Beziehung der beteiligten Konfliktparteien. Das Kritische Ereignis wirkt sich auf die Klassengemeinschaft, auf die zwischenmenschliche Beziehung beteiligter Personen und/oder auf die weitere Beziehungsgestaltung Beteiligter aus.

Subkategorie 2: Emotionale Reaktion und Entwicklung

Definition: Diese Subkategorie umfasst alle Fälle, bei welchen es zu einer emotionalen Reaktion und/oder emotionalen Entwicklung einer der Konfliktparteien kommt. Dies tritt als zentrale Folge aus dem Konflikt hervor.

Ankerbeispiel: „`Alle Muslime sind Terroristen`, fügte ein Schüler in der allerersten Reihe hinzu und blickte – direkt zu mir – zu der letzten Sitzreihe. Sowohl beide Lehrer, als auch die gesamte Klasse sahen zu mir. Die beiden Lehrer sagten nichts. Ich sagte nichts. Heftiges Schluchzen überkam mich und ich brach in Tränen aus, weshalb ich nichts zu Wort bringen konnte. Die beiden Lehrer sagten weiterhin nichts.“ (Fall 18, Alle Muslime sind Terroristen).

Kodierregel: Emotionalen Reaktionen sind unterschiedliche Gefühle wie Wut, Trauer, Angst und/oder Auslachen zuzuordnen. Jeder Konflikt steht in Verbindung mit Emoti-

onen und Gefühlen, diese Subkategorie fasst jene Fälle, bei welchen dies offensichtlich als zentrale Folge aus dem Konflikt hervorgeht. Als emotionale Entwicklungen zeigen sich mögliche langfristige emotionale Folgen für eine beteiligte Konfliktpartei.

Subkategorie 6: Auswirkungen auf die schulischen Leistungen

Definition: Diese Subkategorie umfasst alle Fälle, bei welchen Konsequenzen auf die schulischen Leistungen von Schüler*innen folgen.

Ankerbeispiel: „Ich hätte das Referat halten können, doch der Lehrer hat mein Referat nach ca. 3 min abgebrochen, weil er meinte, dass er sich sowas nicht ansehen kann, weil es ihm weh tut(,) jemanden so nervös zu sehen. Ich musste die Klasse verlassen & er hat mich gebeten(,) das Referat eine Woche später nochmal zu wiederholen.“ (Fall 29, Referat wegen Nervosität abgebrochen).

Kodierregel: Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Lernenden umfassen schlechte Noten, die Wiederholung von Referaten oder anderen Prüfungssituationen, welche von Lehrpersonen gefordert werden. Ebenso ist die weitreichende Folge des Schulwechsels hier zuzuordnen.

Subkategorie 7: Disziplinaire Folgen

Definition: Diese Subkategorie betrifft jene Fälle, bei welchen disziplinaire Maßnahmen für Schüler*innen durch Lehrkräfte folgen.

Ankerbeispiel: „[...] Als Reaktion darauf begann der Lehrer mich zu kritisieren und anzuschreien. Er kritisierte mich und mein Verhalten und verwies mich des Klassenraumes. Während dieses Vorfalles saßen meine Klassenkamerad*innen ruhig auf ihren Plätzen. Niemand meldete sich zu Wort, manche Mitschüler*innen kicherten sogar.“ (Fall 9, Von jemanden wie ihr habe ich nichts anderes erwartet)

Kodierregel: Disziplinaire Folgen eines Kritischen Ereignisses betreffen Schüler*innen. Darunter sind unterschiedliche schulische Maßnahmen der Disziplinierung wie beispielsweise Klassenverweise, Klassenbucheinträge o. Ä. zu verstehen.

Subkategorie 8: Fallbeschreibung zeigt keine Folgen auf

Definition: Fälle, aus deren Beschreibung keine Folgen hervorgehen, sind dieser Subkategorie zuzuordnen.

Ankerbeispiel: „Sie kam zu mir und sagte, dass ich an Tagen, an denen wir Sport haben, nicht fasten soll, weil sie Verantwortung über ihre Schülerinnen hat, falls mir et-

was passiert. Kaum wollte ich mich rechtfertigen, war die Pause auch schon zu Ende und wir mussten wieder in den Turnsaal.“ (Fall 15, Ramadan - Nicht fasten an Sporttagen).

Kodierregel: Endet die Beschreibung des Kritischen Ereignisses mit der Konfliktsituation selbst und weitere Folgen oder Konsequenzen gehen aus der Darstellung nicht hervor, kommt diese Subkategorie zum Tragen.

Kategorie 5: Handlungsstrategien zur Konfliktlösung

Subkategorie 1: Flucht bzw. Verdrängung

Definition: Dieser Subkategorie sind jene Fälle zuzuordnen, bei welchen versucht wird, der Konfliktsituation rasch zu entkommen und diese nicht gelöst bzw. verdrängt wird (Schwarz Gerhard, 2014, S. 284 f).

Ankerbeispiel: „Sie schien nicht zu verstehen(,) warum ich und meine Eltern uns keine Sorgen darüber machten, dass mein Bruder homosexuell ist. Für mich war das Thema eigentlich dann auch schon wieder geklärt(,) nachdem ich ihr deutlich gemacht habe, dass es weder für mich noch für meine Eltern irgendeinen Grund zur Sorge gibt. Soweit ich mich richtig erinnere(,) haben wir danach nie wieder über meinen Bruder gesprochen.“ (Fall 14, Homosexualität des Bruders).

Kodierregel: Fälle, bei welchen vor der Situation geflohen und/oder diese verdrängt wird. Der Konflikt wird ignoriert, um diesem zu entkommen bzw. diesen zu verdrängen.

Subkategorie 2: Unterordnung durch das hierarchische Verhältnis

Definition: Diese Subkategorie umfasst das Grundmuster der Konfliktlösung der Unterordnung durch hierarchische Verhältnisse (Schwarz Gerhard, 2014, S. 289 f).

Ankerbeispiel: „Beim Bus unten angekommen [...] (,) schrie ein Lehrer [...] laut `Wer hat denn da Hilfe gebraucht` [...] `War eh klar, dass der Ausländer nicht Skifahren kann`. Andere Lehrpersonen sowie manche SchülerInnen haben gelacht.“ (Fall 26, War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann).

Kodierregel: Kommt es zur Konfliktlösung, indem eine der beteiligten Parteien die Situation über seine/ihre Machtposition löst, wobei die andere Partei den Vorfall als gegeben hinnimmt und sich durch das hierarchische Verhältnis unterordnet, ist der

Fall dieser Subkategorie zuzuordnen. Die Konfliktlösung der Unterordnung ergibt sich häufig bei Konflikten zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen: Konflikte werden gelöst, indem sich Schüler*innen den Lehrpersonen oder schulischen Maßnahmen aufgrund der Hierarchie unterordnen.

Subkategorie 3: Verhandlung bzw. Vermittlung

Definition: Die Lösung von Konflikten wird durch Verhandlung, Argumentation, Vermittlung und Austausch angestrebt, wodurch eine ausgeglichene Lösungssymmetrie erzeugt werden kann (Werner, 2017, S. 55).

Ankerbeispiel: „[...] am Ende der Stunde stellte ich erschrocken fest, dass eine meiner Mitschülerinnen weinte. Ich ging zu ihr und entschuldigte mich. Sie sagte(,) ihre Mutter würde ein Kopftuch tragen und dass sie sich dadurch sehr anfeindet [sic!] gefühlt habe. [...] Ich entschuldigte mich also aufrichtig bei ihr, erklärte aber meine Meinung noch einmal, da sich diese nicht geändert hatte und versuchte es in sachterer Art und Weise und mit beidseitiger Toleranz verständlich zu machen.“ (Fall 21, Kreuz und Kopftuch).

Kodierregel: Jene Fälle, bei welchen die Konfliktparteien über die Situation diskutieren, versuchen sich zu rechtfertigen, in Kooperation miteinander treten oder/und durch Verhandlung versuchen die Konfliktsituation zu lösen.

Subkategorie 4: Delegation

Definition: Diese Subkategorie umfasst jene Fälle, bei welchen unbeteiligte Drittparteien in den Konflikt inkludiert werden bzw. in den Konflikt eingreifen und als Vermittler*innen auftreten (Schwarz Gerhard, 2014, S. 293; 299).

Ankerbeispiel: „[...] Aufgrund dieser Antwort sagten wir nichts Weiteres dazu und gingen zur zuständigen Lehrerin. Dieser schilderten wir die Situation und unsere Reaktion. Sie antwortete, dass sie Vorfälle (wie) dieser nicht überraschten und sie solche regelmäßig erlebe.“ (Fall 13, Götterfunken - Allahfunken).

Kodierregel: Findet die Konfliktlösung durch das Einbinden weiterer unbeteiligter Drittpersonen statt, wird der Konflikt auf Unbeteiligte delegiert oder die als konflikthaft wahrgenommenen Verhaltensweisen durch das Einschreiten weiterer Personen normalisiert, werden Fälle dieser Subkategorie zugeordnet.

Subkategorie 5: Gespräch mit Unbeteiligten

Definition: Resultieren aus einem Konflikt Gespräche mit unbeteiligten Drittpersonen über die Konfliktsituation bzw. über das als kritisch erlebte Ereignis, sind diese Fälle der Subkategorie zuzuordnen.

Ankerbeispiel: „Danach packte er mich buchstäblich am Krawattl, zieht mich nach oben und wirft mich gegen den Kasten im hinteren Teil des Raumes. Niemand sagt etwas. Ich verstehe die Welt nicht mehr [...] spekuliere ich mit meiner Mutter wild über die Motive für die Aussagen und Tätlichkeiten des notorisch-rechten Lehrers.“ (Fall 23, Ben Hur und ein Lineal).

Kodierregel: Gespräche mit Unbeteiligten umfassen jegliche Art der Kommunikation über das erlebte Ereignis mit weiteren Personen, welche nicht an dem Konflikt beteiligt waren. Dieses Gespräch ist zentrale Folge aus dem Kritischen Ereignis.

Subkategorie 6: Fallbeschreibung zeigt keine Konfliktlösung auf

Definition: Fälle, aus deren Beschreibung keine Lösung hervorgeht bzw. ersichtlich ist, werden dieser Subkategorie zugeordnet.

Ankerbeispiel: „Nachdem sich alle SchülerInnen ihrer Aufgabe annahmen, habe ich bemerkt, dass einer der Schüler, welcher zum Geschirrspülen eingeteilt wurde, tatenlos neben dem Berg schmutzigen Geschirrs stand. Ich fragte jenen Schüler, wieso er als einziger [sic!] nicht mithelfe. Der Schüler erwiderte, dass das Abwaschen des Geschirrs Frauenarbeit sei.“ (Fall 1, Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit).

Kodierregel: Endet die Beschreibung des Kritischen Ereignissen mit der Konfliktsituation an sich und weitere Handlungen, Folgen bzw. mögliche Lösungen des Konfliktes gehen aus der Narration nicht hervor, kommt diese Subkategorie zum Tragen.

Deskriptive Darstellung der Daten

Fall Nr. Titel	Erz. P.	Inkl. P.	M/W	Zeit	Land	Ort	Schule	Klasse	Fach	Kontext	DE/EN
Fall 1 Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit	Stud	SCH	W	0-3 J	Ö	Wien	NMS	UST; 3 KL	EH	Unterricht	DE
Fall 2 Duschen mit Unterhose	SCH	SCH	M	30 + J	Ö	Salzburg	/	OST; 6 KL	BSP	Duschraum	DE
Fall 3 Gewaltsituation in einer afrikanischen Schule	LK	SCH, LK	W	0-3 J	Afrika	Iringa	VSCH, KDG	1 KL	M	Unterricht	DE
Fall 4 Falsche Zuweisung der Sprachen	SCH	LK	W	7-9 J	Ö	Wien	/	/	GG	Unterricht	DE
Fall 5 Nase wie ein Fliegenpilz	SCH	SCH, LK	/	/	/	/	/	OST; 1 KL	BU	Unterricht	DE
Fall 6 Gummibärchen nicht halal	Stud	SCH	M	0-3 J	Ö	Wien	GYM	OST; 5 KL	GSPB	Unterricht	DE
Fall 7 Schwimunterricht verboten	Stud	SCH	M	0-3 J	/	/	/	UST; 1 KL	/	Sportwoche	DE
Fall 8 Jones / Transgender	LK	SCH	M	0-3 J	Ö	Wien	GYM	OST; 5 KL	/	Unterricht	DE
Fall 9 "Von jemanden wie ihr habe ich nichts anderes erwartet"	SCH	SCH, LK	W	7-9 J	Ö	Wien	GYM	OST; 5 KL	D	Elternsprechtag	DE
Fall 10 Elternsprechtag: Vater verweigert Begrüßung	LK	Vater, LK	M	/	Ö	Wien	NMS	UST	/	Elternsprechtag	DE
Fall 11 "He doesn't belong here"	LK	LK	M	/	Ö	Wien	NMS	UST; 2 KL	/	Lehrerzimmer	EN
Fall 12 Kind mit Down Syndrom	SCH	SCH	W	4-6 J	/	/	/	/	/	Schulausflug	DE
Fall 13 Götterfunken - Allahfunken	Stud	SCH, LK	/	0-3 J	Ö	Wien	AHS	UST; 3 KL	ME	Unterricht	DE
Fall 14 Homosexualität des Bruders	SCH	SCH	W	7-9 J	Ö	St. Pölten	GYM	UST; 2 KL	/	Gang	DE
Fall 15 Ramadan "Nicht fasten an Sporttagen"	SCH	SCH, LK	W	4-6 J	Ö	Wien	GYM	OST; 7 KL	/	Sportumkleide	DE
Fall 16 Referat - Herkunftsbeldigung	SCH	SCH, LK	M	4-6 J	Ö	Mödling	AHS	/	/	Unterricht	DE
Fall 17 "Mach wie deine Vorfahren" = Affe	SCH	LK, SCH	W	10-13 J	Ö	Graz	/	/	PH	Unterricht	DE
Fall 18 "Alle Muslime sind Terroristen"	SCH	SCH, LK	W	0-3 J	Ö	Wien	GYM	OST; 8 KL	GSPB	Unterricht	DE
Fall 19 Auslandssemester: Angriff politische Meinung	SCH	Nachbarn	W	/	USA	/	/	OST; 6 KL	/	Austauschsem.	DE
Fall 20 Krankheit: Der Halbdicke	SCH	SCH	/	/	/	/	/	OST	/	Pause	DE
Fall 21 Diskussion: Kreuz und Kopftuch	SCH	SCH	W	/	DL	/	GYM	OST; 8 KL	GG	Unterricht	DE
Fall 22 "Die geht ins Gymnasium?"	SCH	SCH, LK	W	/	/	/	VS	4 KL	/	Unterricht	DE
Fall 23 Ben Hur und ein Lineal	SCH	LK	M	10-13 J	Ö	/	GYM	UST; 1 KL	/	Unterricht	DE
Fall 24 Sportlehrer in der Mädchenumkleide	SCH	LK	W	4-6 J	/	/	/	OST	/	Sportumkleide	DE
Fall 25 Beleidigung Schuistute übersprungen	SCH	SCH, LK	W	4-6 J	/	/	GYM	OST; 5 KL	/	Pause	DE
Fall 26 "War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann"	SCH	LK	W	10-13 J	/	/	AHS	OST; 6 KL	/	Sportwoche	DE
Fall 27 Angststörung Kletterhalle	SCH	LK	W	/	/	/	GYM	OST; 6 KL	BSP	Unterricht	DE
Fall 28 Mathematikunterricht - Schwamm durch die Klasse	SCH	LK	W	10-13 J	Ö	Wien	GYM	/	/	Unterricht	DE
Fall 29 Referat wegen Nervosität abgebrochen	SCH	LK	W	13 + J	Ö	Salzburg	HS	UST	PH	Unterricht	DE
Fall 30 Blondinenwitz	SCH	LK	W	7-9 J	/	/	HS	UST; 4 KL	GSPB	Unterricht	DE
Fall 31 Minus trotz Legasthenie	SCH	LK	/	/	/	/	/	UST; 4 KL	GSPB	Unterricht	DE
Fall 32 "Warum reden Sie so komisch"	Stud	SCH	M	0-3 J	Ö	Wien	AHS	/	/	Unterricht	DE
Fall 33 Lookismus. Ein Schülerkommentar	Stud.	SCH	W	0-3 J	Ö	Wien	HTL	OST; 3 KL	M	Unterricht	DE
Fall 34 Abwertung der gleichgeschlechtlichen Ehe	SCH	LK	W	4-6 J	/	/	BHS	OST	GSPB	Unterricht	DE
Fall 35 Schulangst eines Mitschülers	SCH	LK	W	4-6 J	/	/	AHS	OST; 7 KL	/	Unterricht	DE
Fall 36 Selbstgefährdung nach Religionsstest	SCH	LK, SCH	M	7-9 J	Ö	NÖ	HS	UST; 3 KL	Religion	Unterricht	DE
Fall 37 Transgendergespräch	Stud.	LK, SCH	W	0-3 J	Ö	NÖ	GYM	/	/	Gang	DE
Fall 38 "Von einer Frau lass ich mir nichts sagen"	Stud.	SCH	W	0-3 J	Ö	Wien	GYM	UST; 1 KL	ME	Unterricht	DE
Fall 39 Referat: Aufforderung "Schönes Deutsch"	SCH	LK, SCH	M	/	/	/	/	OST; 6 KL	D	Unterricht	DE
Fall 40 Verhaltensauffälliger SCH: "Auch du gehst in die Pause"	Stud.	SCH, LK	M	0-3 J	LUX	/	VS	1 KL	/	Pause	DE
Fall 41 Aufstehen zu Unterrichtsbeginn	Stud.	SCH, LK	W	0-3 J	Ö	Wien	GYM	UST; 4 KL	/	Unterricht	DE
Fall 42 Angedrohte Ohrfeige	SCH	LK	/	/	Ö	/	HS	UST	ME	Unterricht	DE
Fall 43 Soft-Pädagogik	Stud.	LK	M	0-3 J	Ö	/	/	UST	GSPB	Unterricht	DE

Kategorisierung der Kritischen Ereignisse

Fall Nr.	Titel	Differenzkategorie	Konflikttypen	Auslöser	KE	Hauptthema	Folgen	KI	Konfliktlösung
Fall 1	Geschirrabwaschen ist Frauenarbeit	Geschlecht/Sexualität	Interp. K.	US	WW		K	K	
Fall 2	Duschen mit Unterhose	Kultur/Religion	IGK	VUD	KD	EB	EB	K	
Fall 3	Gewaltsituation in einer afrikanischen Schule	Kultur/Religion	IGK	LU	GK	ERE	EB	FV	
Fall 4	Falsche Zuweisung der Sprachen	Sprache	Interp. K.	SB	K/SB	EB	EB	W	
Fall 5	Nase wie ein Fliegenpilz	Aussehen	US	US	KD	DF	DF	D	
Fall 6	Gummitäbchen nicht halal	Kultur/Religion	US	US	GK	ERE	ERE	D	
Fall 7	Schwimmunterricht verboten	Kultur/Religion	Interp. K.	VUD	GK	ASL	ASL	K	
Fall 8	Jonas - Transgender	Geschlecht/Sexualität	GK	US	WW	EB	EB	W	
Fall 9	Von jemanden wie ihr habe ich nichts anderes erwartet	Herkunft	IGK	US	KD	DF	DF	UHV	
Fall 10	Eiernsprechtage: Vater verweigert Begrüßung	Geschlecht/Sexualität	Interp. K.	VUD	WW	EB	EB	D	
Fall 11	He doesn't belong here	Behinderung	Interp. K.	US	GK	ASL	ASL	UHV	
Fall 12	Kind mit Down-Syndrom	Behinderung	Interp. K.	VUD	WW	EB	EB	FV	
Fall 13	Götterfunken - Allahfunken	Kultur/Religion	Interp. K.	VUD	WW	EB	EB	D	
Fall 14	Homosexualität des Bruders	Geschlecht/Sexualität	Interp. K.	VUD	WW	EB	EB	FV	
Fall 15	Ramadan - Nicht fasten an Sporttagen	Kultur/Religion	Interp. K.	VUD	GK	K	K	K	
Fall 16	Referat - Herkunftsbeleidigung	Herkunft	IGK	AK	KD	EB	EB	D	
Fall 17	Mach wie deine Vorfahren	Herkunft	Interp. K.	AK	KD	EB	EB	FV	
Fall 18	Alle Muslime sind Terroristen	Kultur/Religion	IGK	VUD	KD	ERE	ERE	GU	
Fall 19	Auslandsemester: Angriff politische Meinung	Herkunft/Politik	IGK	VUD	KD	EB	EB	FV	
Fall 20	Krankheit: Der Halbdicke	Kultur/Religion	Interp. K.	VUD	GK	K	K	K	
Fall 21	Kreuz und Kopftuch	Kultur/Religion	Interp. K.	VUD	WW	EB	EB	W	
Fall 22	Die geht ins Gymnasium?	Leistung	Interp. K.	LU	WW	EE	EE	FV	
Fall 23	Ben Hur und ein Lineal	Herkunft	US	US	GK	EB	EB	GU	
Fall 24	Sportlehrer in der Mädchenumkleide	Geschlecht/Sexualität	Interp. K.	AK	KD	K	K	UHV	
Fall 25	Beleidigung Schultüte übersprungen	Leistung	Interp. K.	LU	KD	EB	EB	FV	
Fall 26	War eh klar, dass die Ausländerin nicht Skifahren kann	Herkunft	Interp. K.	LU	KD	EB	EB	UHV	
Fall 27	Angststörung Kletterhalle	Leistung	Interp. K.	US	WW	ERE	ERE	FV	
Fall 28	Schwamm durch die Klasse	Leistung	IGK	AK	KD	EB	EB	UHV	
Fall 29	Referat wegen Nervosität abgebrochen	Leistung	Interp. K.	LU	WW	ASL	ASL	UHV	
Fall 30	Blondenwitz	Aussehen	Interp. K.	AK	KD	ASL	ASL	UHV	
Fall 31	Mnus trotz Legasthenie	Behinderung	Interp. K.	LU	WW	ASL	ASL	UHV	
Fall 32	Warum reden Sie so komisch?	Sprache	Interp. K.	SB	K/SB	ERE	ERE	GU	
Fall 33	Lookismus - ein Schülerkommentar	Aussehen	Interp. K.	AK	KD	EB	EB	GU	
Fall 34	Abwertung der gleichgeschlechtlichen Ehe	Geschlecht/Sexualität	GK	VUD	WW	ERE	ERE	UHV	
Fall 35	Schulangst eines Mitschülers	Behinderung	IGK	AK	KD	ERE	ERE	VV	
Fall 36	Selbstgefährdung nach Religionsstest	Kultur/Religion	Interp. K.	LU	GK	ASL	ASL	D	
Fall 37	Transgendergespräch	Geschlecht/Sexualität	Interp. K.	AK	WW	ERE	ERE	D	
Fall 38	Von einer Frau lass ich mir nichts sagen	Geschlecht/Sexualität	US	US	WW	ERE	ERE	K	
Fall 39	Referat - Schönes Deutsch	Sprache	Interp. K.	SB	K/SB	ASL	ASL	UHV	
Fall 40	Auch du gehst in die Pause	Behinderung	US	US	GK	EB	EB	UHV	
Fall 41	Aufstehen zu Unterrichtsbeginn	Leistung/Schulkultur	Interp. K.	US	GK	EB	EB	K	
Fall 42	Angedrohte Ohrfeige	Leistung	US	US	GK	EB	EB	UHV	
Fall 43	Soft-Pädagogik	Leistung/Schulkultur	IGK	US	GK	EB	EB	GU	

Kurzfassung

Im schulpädagogischen Kontext treffen täglich unterschiedliche Personen aufeinander, die dadurch entstehende Heterogenität bzw. Diversität birgt Herausforderungen und Chancen. Zudem kann die Heterogenität zu konflikthafter Situationen führen, die die Beteiligten als kritisch einstufen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Kritische Ereignisse im Zusammenhang mit Heterogenität aus der Schüler*innen- und Lehrendenperspektive zu rekonstruieren. Die Erfassung der Kritischen Ereignisse erfolgte qualitativ durch die Methode der Kritischen Ereignisse nach Flanagan (1954) und umfasste insgesamt n=43 Narrationen von Studierenden über Kritische Ereignisse aus der eigenen Schulzeit. Zur Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche kulturell geprägte Interpretationen, Abwertungen von Differenzen sowie Unterrichtsstörungen als vorauslaufende Bedingungen. Zentrale Spannungsfelder stellen widersprüchliche kulturelle und soziale Werte, Diskriminierungen sowie Grenz- und Verantwortungskonflikte dar. Folgen der Kritischen Ereignisse werden auf der Beziehungs- und emotionalen Ebene Beteiligter sowie durch schulische und disziplinäre Auswirkungen deutlich. Daraus kann die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz und Konfliktlösungsfähigkeit der Lehrenden sowie Inklusiver Schulentwicklung abgeleitet werden.

Abstract

In the context of school education, different people meet each other every day, the resulting heterogeneity and diversity holds challenges and opportunities. In addition, the heterogeneity can lead to conflictual situations, which the participants classify as critical. The aim of this paper is to reconstruct critical incidents in connection with heterogeneity from the perspective of students and teachers. The critical incidents were recorded qualitatively, using the critical incident technique according to Flanagan (1954) and included a total of $n=43$ students' narratives about critical incidents from their own school days. The evaluation was based on the qualitative content analysis according to Mayring (2015). The results show different culturally influenced interpretations, devaluation of differences as well as teaching disruptions as leading conditions. Central areas of tension are contradictory cultural and social values, discrimination, as well as border and responsibility conflicts. Consequences become apparent on the relationship and emotional level of the involved people as well as through school and disciplinary effects. From this, the need for further development of teachers' diversity competence, conflict resolution skills and inclusive school development can be identified.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Denise Aumann, BEd
 Adresse: Pfarrwiesenstraße 9, 3701 Großweikersdorf
 Nationalität: Österreich
 Geburtsdatum: 29.10.1994

Studium

2017 – dato Universität Wien
 Masterstudium Bildungswissenschaft
 WS 2018/19 University of Jyväskylä
 Erasmus – Auslandssemester in Finnland
 2014 – 2017 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
 Bachelor of Education (BEd) – Lehramt für Volksschulen

Schulbildung

2009 – 2014 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Maria Regina, Wien
 2001 – 2009 Volks- und Hauptschule, Großweikersdorf

Qualifikationen

2015 – 2017 A.O. Ausbildung Lehrgang Religion röm. kath. an der KPH Wien/Krems
 2009 – 2014 Zusatzausbildung Hortpädagogik an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Maria Regina, Wien
 2009 – 2018 Mitglied der Katholischen Jungschar Großweikersdorf
 2017 Erste-Hilfe-Grundkurs
 2015 Österreichischer Helfer- und Rettungsschwimmerschein