



PROJEKT „ERFORSCHUNG UND ENTWICKLUNG
EINER FRIEDVOLLEN SCHULKULTUR“.
EXPERTINNENINTERVIEWS

Institut für Praktische Theologie
Renate Wieser



1. FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE VON EXPERTINNENINTERVIEWS.....	5
1.1 Wer oder was sind ExpertInnen? -----	5
1.2. Verortung der Interviews im Forschungsdesign -----	7
2 DIE DURCHFÜHRUNG: OFFENER LEITFADEN UND AUSWERTUNGSSCHRITTE.....	9
2.1 Der Leitfaden -----	9
2.2 Die Auswertungsstrategie -----	10
2.2.1 Transkription.....	11
2.2.2 Paraphrase.....	11
2.2.3 Überschriften.....	11
2.2.4 Thematischer Vergleich	12
2.2.5 Soziologisch-pädagogische Konzeptualisierung	12
3 AUSWERTUNG	14
3.1 Paraphrase und Überschriften – fallspezifisch -----	14
3.1.1 Interview 1.....	14
3.1.2 Interview 2.....	25
3.1.3 Interview 3.....	27
3.1.4 Interview 4.....	31
3.1.5 Interview 5.....	39
3.2 Thematischer Vergleich -----	44
3.2.1 Konfliktarten und -formen.....	44
3.2.1.1 „Kleinere“ und „größere“ Konflikte zwischen SchülerInnen.....	44
3.2.1.2 Weniger sichtbare Formen der Gewalt.....	45
Selbstverletzungen, Magersucht und psychisches Leiden: keine Form von Gewalterfahrung?	45
Subversives, psychisches Gewalthandeln	45
3.2.1.3 Keine spezifisch „katholische“, sondern einfach „ganz normale“ Gewalt am Schulzentrum	45
3.2.1.4 Familiär-häusliche Gewalterfahrungen von SchülerInnen.....	46
3.2.1.5 Gewalt und Konflikte zwischen LehrerInnen durch Enge, Lärm und strukturelle Ungleichheiten	46
3.2.1.6 Gewalt von LehrerInnen an SchülerInnen – k/ein Thema?	46
3.2.2 Konfliktthemen zwischen und Probleme von SchülerInnen	47
3.2.3 Was zu Konflikten & Gewalthandeln führen kann	47
3.2.3.1 Regel/Zwänge	47
3.2.3.2 „Orte der Gewalt“: Enge, Lärm und die Frage nach der Beaufsichtigung.....	47
3.2.3.3 Strukturelle Gewalt des Schulsystems: Notendruck, kein Raum für Individualität und immer mehr Aufgaben	48
3.2.3.4 Destruktive Gruppendynamiken.....	48
3.2.4 Häufigkeit von Gewaltvorkommen.....	49
3.2.5 Umgang mit Gewalt: Zuständigkeiten und Abläufe.....	49
3.2.5.1 Die große Verantwortung der Direktion und der Klassenvorstände	49



3.2.5.2 Projekte und Personen im Bereich der Gewaltprävention/-intervention und der Konfliktlösung	50
3.2.5.3 Arbeitsteilung bei der Konfliktbearbeitung	50
3.2.5.4 Was tun bei schulischer Gewalt? Ein Maßnahmenkatalog bzw. „Stufenplan“	50
3.2.5.5 Vorgehen bei familiär-häuslichen Gewalterfahrungen der SchülerInnen	51
3.2.6 Was die Konfliktlösung unter Umständen schwierig macht.....	51
3.2.6.1 Unbekannte Konflikthintergründe – andere kulturelle Symbolik.....	51
3.2.6.2 Fehlende Zeitressourcen.....	51
3.2.6.3 Fehlende finanzielle und personelle Ressourcen.....	52
3.2.6.4 Das Prinzip der Freiwilligkeit.....	52
3.2.7 Intervenierende Bedingungen: Was bei Konflikten und deren Bearbeitung „mitspielt“	52
3.2.7.1 Bei Konflikten beteiligte Eltern	52
3.2.7.2 Genderspezifika beim Themenfeld „Gewalt und Konflikte“	53
3.2.7.3 Rollendiffusionen und deren Vermeidung.....	53
3.2.8 Schulkultur.....	54
3.2.8.1 Problembewusstsein für schulische Gewalt und Konflikte: Gewalt als „Normalfall menschlichen Zusammenlebens“	54
3.2.8.2 „Eine Schule der Vielfalt“ – für wen ist Multi- und Interkulturalität unter welchen Bedingungen eine Bereicherung?	55
3.2.8.3 Das Kind „im Vordergrund“	55
3.2.8.4 Das „Mehr“ einer katholischen Privatschule: ihre Spezifika und ihre Identität in einer pluralen Gesellschaft.....	56
3.2.9 Friedenspädagogik und Gewaltprävention – was es schon gibt und was jetzt anstünde	57
3.2.9.1 Was es schon gibt	57
3.2.9.2 Was steht an – Ideen und Wünsche	58
1) Gewaltpräventive Fortbildung und friedenspädagogische Persönlichkeitsbildung für LehrerInnen	58
2) Wenn Gewalt und Konflikte „normal“ sind – gehören sie im Alltag von allen bearbeitet	58
3) Persönlichkeitsbildung und Sensibilisierung der SchülerInnen	59
4) Mehr Möglichkeiten zur Bewegung.....	60
5) Personelle Ressourcen – und ein Grundbudget.....	60
Exkurs: Peer-Mediation – ein Projekt „am Limit“?	60
6) Das EINE Schulzentrum	61
3.3 Soziologisch-pädagogische Konzeptionalisierung	62
3.3.1. Ungleichgewichtige Wahrnehmung der verschiedenen Dimensionen von schulischer Gewalt	62
3.3.1.1 Personale Gewalt, strukturelle Gewalt und Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen....	62
3.3.1.2 Autoaggressionen – keine Dimension schulischer Gewalt?.....	65
3.3.1.3 Genderspezifische Ausprägungen von Gewalt: ein unhinterfragtes Faktum	66
3.3.1.4 Gewalt gegen, zwischen und von LehrerInnen: eine Leerstelle?.....	67
3.3.2 Sozialisationsinstanzen und ihr Einfluss auf schulische Gewalt.....	67
3.3.3 Theorien und Hypothesen zur Entstehung bzw. Verhinderung von Gewalt und Konsequenzen für die Gewaltprävention	68
3.3.3.1 Theorien und Hypothesen	68
1) Trieb- und Instinkttheorien.....	68
2) Lerntheorien	68
3) Soziale Kontrolltheorien	69
4) Die Kontakthypothese	69



3.3.3.2 Die zentrale Frage: interkulturell/-religiös und katholisch – wie könnte das für wen gehen? ...	70
1) Die Identifizierung mit der Organisation und ihren Zielen	70
2) Was ist das nicht exkludierende „Mehr“ einer katholischen Privatschule?	70
3.3.3.3 Praktizierter und gewünschter Umgang mit Gewalt und Konflikten: zwei unterschiedliche Wege	71
3.3.4 Eine Gewaltkonzeption zwischen Normalität und hohen Idealen.....	72
3.3.4.1 Gewalt ist normal	72
3.3.4.2 ... und doch nicht ideal.....	73
3.3.5 Peer-Mediation als Gewaltprävention für alle: ein Projekt „am Limit“	73
3.3.6 Schulische Konfliktbearbeitung braucht Zeit und Geld – beides fehlt.....	75
LITERATUR.....	76
ANHANG	77
ExpertInneninterview – Leitfaden A.....	77
ExpertInneninterview – Leitfaden B.....	78
Transkription	80

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurden unter anderem auch ExpertInneninterviews durchgeführt. Die SozialwissenschaftlerInnen Michael Meuser und Ulrike Nagel¹ nehmen eine methodologisch/methodische Verortung dieser Interviewform vor, auf die sich die hier vorliegenden, folgenden Überlegungen auch primär stützen. Grundsätzlicher Gegenstand von ExpertInneninterviews

„sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen.“²

Zur Übersicht: Zunächst wird in diesem Bericht die Interviewform der ExpertInneninterviews in den Rahmen des Forschungsprojekts eingebettet und das methodisch-analytische Vorgehen beschrieben, um danach – im Hauptteil – die Analyse der durchgeführten Interviews zu präsentieren.

1. FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE VON EXPERTINNENINTERVIEWS

Im Folgenden wird zunächst die Frage verhandelt, wer im Zusammenhang von ExpertInneninterviews als „ExpertIn“ angesehen wird. Denn an der Beantwortung dieser Frage hängen auch die mit ExpertInneninterviews verbundenen Ziele und Fragestellungen sowie die damit jeweils korrelierende Erhebungs- und Auswertungsstrategie.

1.1 Wer oder was sind ExpertInnen?

Da das ExpertenInneninterview sich – jedenfalls der unmittelbaren Wortbedeutung nach – über den Gegenstand seines Interesses, den Experten/die Expertin, definiert, ist eine wissenssoziologische Auseinandersetzung mit dem ExpertInnenbegriff unerlässlich, um das Erkenntnisinteresse von ExpertInneninterviews (so dieses über die bloße Informationsgewinnung hinausgeht) klären zu können.³

Grundsätzlich wird unter Experte/Expertin-Sein keine primär personale Eigenschaft oder Fähigkeit verstanden, sondern es ist eine Zuschreibung; demnach hängt die „Verleihung“ eines ExpertInnen-Status immer auch von dem jeweiligen Forschungsinteresse/-feld ab.⁴ Wobei:

¹ Die folgenden Überlegungen beziehen sich von daher – wenn nicht anders ausgewiesen – auf: Meuser/Nagel, ²2005. Aktuell und zusammenfassend: Meuser/Nagel, 2013.

² Meuser/Nagel, ²2005, 91.

³ Vgl. Bogner/Littig/Menz, 2014, 9.

⁴ „Ob jemand als Expertin angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Expertin ist ein relationaler Status. [...] Der ExpertInnenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung.“ Meuser/Nagel, ²2005, 73.



„Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft.“⁵

Im Rahmen von ExpertInneninterviews reicht also eine rein methodologische – über das Forschungsinteresse getroffene – Fassung des ExpertInnenbegriffs nicht aus, da sie keine Hilfe dabei bietet, wo die für das Forschungsinteresse relevanten ExpertInnen zu suchen und zu finden sind. Dazu Meuser und Nagel:

„[D]ie von der Forscherin vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte, bezieht sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung.“⁶

Als ExpertInnen gelten also – im Rahmen von ExpertInneninterviews – Personen, die Teil jenes Handlungsfeldes sind, welches im Zuge des jeweiligen Forschungsprozesses erschlossen werden soll. Dabei steht der Experte/die Expertin nicht mit seiner/ihrer individuellen Biografie und seinen/ihren privaten Erfahrungen im Zentrum des Interesses (wie zum Beispiel beim narrativ-biografischen Interview)⁷, sondern als FunktionsträgerIn innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes:

„Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews.“⁸

ExpertInnen werden als RepräsentantInnen einer Organisation, einer Institution – im vorliegenden Fall einer spezifischen Schule – betrachtet und zwar insofern als sie die spezifischen Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen dieser Organisation oder Institution (re-)präsentieren. Als ExpertInnen werden demzufolge jene Personen angesprochen, die im Kontext einer Organisation

- für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung Verantwortung tragen und
- über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügen.⁹

Der/die ExpertIn verfügt damit über ein Wissen, welches nicht jedermann/frau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Dieser Wissensvorsprung ist insofern auch fol-

⁵ Bogner/Littig/Menz, 2014, 11.

⁶ Meuser/Nagel, ⁴2013, 463.

⁷ Zu einer revidierten Position gelangen Meuser/Nagel 2009, 46–47: Eine Trennung zwischen den Befragten als ExpertInnen und als Privatperson ist kaum möglich. In der Auswertung zeigt sich dann, inwieweit die „privaten“ Relevanzen des/der Interviewten für die Rekonstruktion des ExpertInnenwissens und -handelns von Bedeutung sind.

⁸ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 74.

⁹ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 73.

genreich als daran Definitionsmacht geknüpft ist.¹⁰ Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz stellen nun nochmals speziell auf den Macht- und Einflussfaktor der ExpertInnen und ihres Wissens ab. ExpertInneninterviews sind nämlich nicht allein und primär deswegen von Interesse, weil ExpertInnen über ein bestimmtes Wissen verfügen. Vielmehr ist von Interesse, dass dieses Wissen in besonderem Ausmaß praxiswirksam wird.

„Wir befragen Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren. Das Expertenwissen, mit anderen Worten, erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit.“¹¹

Demnach definieren die AutorInnen ExpertInnen als Personen:

„die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“¹²

ExpertInnen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie maßgeblich bestimmen, aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten im jeweiligen Feld über bestimmte Probleme nachgedacht wird. Demnach werden für die geplanten Interviews innerhalb des vorliegenden Forschungsprojekts fünf ExpertInnen für das Thema „schulische Gewalt an der Friesgasse“ angesprochen.¹³ Es darf vermutet werden, dass sie einen – wie oben ausgedeutet – privilegierten Einblick in den Bereich „Gewalt an der Schule“ haben, da sie – institutionell damit beauftragt – direkt mit Betroffenen von Gewalthandlungen zu tun haben und auch über Wissen bezüglich handlungsleitender Strukturen innerhalb der Organisation „Schulzentrum Friesgasse“ im Umgang mit Gewalt verfügen. Gleichzeitig stehen sie für eine bestimmte Art des Umgangs des Schulzentrums mit Gewalt und ihr Wissen ist in besonderer Weise für andere schulische AkteurInnen handlungsleitend, insofern sie als mögliche Ansprechpersonen für Betroffene auf allen schulischen Ebenen zur Verfügung stehen wahlweise als aktiv-moderierende Beteiligte bei schulischen Konfliktlösungen fungieren.

1.2. Verortung der Interviews im Forschungsdesign

Für das durchgeführte Forschungsprojekt bilden die ExpertInneninterviews eine Datenquelle unter anderen (wie bspw. die Dokumentenanalyse, LehrerInneninterviews, SchülerInnen-Fragebögen, Schulerkundungen, usw.). Sie übernehmen damit eine felderschließende, ergänzende und damit eher explorative Funktion.

¹⁰ Vgl. Meuser/Nagel, 2009, 37.

¹¹ Bogner/Littig/Menz, 2014, 13.

¹² Bogner/Littig/Menz, 2014, 13.

¹³ Die genaue Beschreibung der schulischen Tätigkeiten der befragten ExpertInnen unterbleibt an dieser Stelle aus datenschutzrechtlichen Gründen.



„Das Ziel explorativer Experteninterviews besteht in einer ersten Orientierung im Feld, in einer Schärfung des wissenschaftlichen Problembewusstseins und in der Hypothesengenerierung.“¹⁴

Oft werden explorative ExpertInneninterviews als „informativische Interviews“ geführt und zielen darauf, Informationen über das Umfeld des Untersuchungsbereichs zu sammeln. Im Gegensatz dazu geht es im vorliegenden Fall aber eher darum

„eine erste Orientierung über mögliche ‚Deutungen‘ der befragten Experten zu erlangen: Wir möchten also eruieren, welche unterschiedlichen Interpretationen, Handlungsmaximen, Vorstellungen usw. im Feld bestehen.“¹⁵

Für das vorliegende Forschungsprojekt interessiert also weniger das „technische“ Wissen, also das Faktenwissen, der ExpertInnen und auch nicht primär deren „Prozesswissen“¹⁶, sondern der Fokus liegt auf dem „Deutungswissen“ der ausgewählten schulischen ExpertInnen.¹⁷ Dieses

„beinhaltet die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen. Das Deutungswissen umfasst zugleich auch die normativen Dispositionen: Zielsetzungen, Bewertungen usw., es ist nicht nur ‚sachliches‘ Wissen. Bei dieser Wissensform gehen wir als sozialwissenschaftliche Beobachter nicht davon aus, dass es sich um einen ‚Wissensvorsprung‘ der Experten handelt; vielmehr geht es klar um die subjektive Perspektive der Befragten. Subjektiv heißt nicht automatisch individuell – die Deutungsperspektiven, die wir in einzelnen Interviews erheben, können durchaus kollektiv geteilt werden, z.B. innerhalb bestimmter Expertenkulturen oder Organisationen. Und häufig interessiert uns in unseren Erhebungen gerade diese geteilte, kollektive Dimension.“¹⁸

Die hier getroffenen Vorentscheidungen ergeben für die im Rahmen des Projektes durchgeführten Interviews von der Form her ein „*Experteninterview zur Exploration von Deutungen*“¹⁹, welches eben auf die Erhebung des Deutungswissens der Befragten (Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen) zielt. Da dieses Wissen den ExpertInnen selbst nicht (immer) vollständig reflexiv verfügbar ist, muss der Interpretations- oder Rekonstruktionsprozess in der Aus-

¹⁴ Bogner/Littig/Menz, 2014, 23.

¹⁵ Bogner/Littig/Menz, 2014, 24.

¹⁶ „Das Prozesswissen umfasst Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren. Die Befragten haben aufgrund von Erfahrungen, aufgrund einer persönlichen Nähe zu Ereignissen ein bestimmtes Wissen. Prozesswissen ist also weniger Fachwissen im engeren Sinne, sondern eine Form des Erfahrungswissens.“ Bogner/Littig/Menz, 2014, 18.

¹⁷ Wobei die Unterscheidung in diese unterschiedlichen Wissensformen eine rein methodische ist; in der Forschungs-/Praxis lassen sie sich kaum scharf voneinander trennen.

¹⁸ Bogner/Littig/Menz, 2014, 18–19.

¹⁹ Zu den vier unterschiedlichen Formen von ExpertInneninterviews vgl. Bogner/Littig/Menz, 2014, 22–25.

wertung des Materials so gestaltet werden, dass auch implizites Wissen in den Blick kommen kann.²⁰

„Im Mittelpunkt steht vielmehr der Versuch, das Deutungswissen der Experten zu erschließen, also jene Prinzipien, Regeln, Werte zu identifizieren, die das Denken und Deuten der Experten maßgeblich bestimmen. Etwas über das Denken und Deuten der Experten zu erfahren ist deshalb interessant, weil wir ja davon ausgehen, dass sich das Handeln der Experten durch den Rekurs auf jene Bedeutungen erklären lässt, die den jeweiligen Dingen und Prozessen zugeschrieben werden.“²¹

Auf Basis erster sensibilisierender Konzeptionen, die im Zuge der durchgeführten Dokumentenanalyse gewonnen werden konnte, liefert die Befragung von schulischen ExpertInnen institutionenspezifisches, handlungswirksames Deutungswissen zum Phänomen „schulische Gewalt“. Gleichzeitig bilden die Ergebnisse der Interviews auch einen wichtigen Baustein im Prozessverlauf, indem sie mögliche weitere Frage- und Problemstellungen aufzeigen. Es geht in diesem Forschungsschritt also um eine Bestimmung und Verortung des Themas der Gewalt/-prävention aus Sicht der SchulexpertInnen.

2 DIE DURCHFÜHRUNG: OFFENER LEITFADEN UND AUSWERTUNGSSCHRITTE

Überblick über den Forschungsprozess

Klärung und Zielbestimmung des methodischen Vorgehens sowie Verortung im Forschungsprozess – Erstellung der Leitfäden (individualisiert – je nach zu befragender ExpertInnengruppe; vgl. Anhang) – Kontaktaufnahme mit den ExpertInnen – Zusage von fünf ExpertInnen – Durchführung der Interviews (je nach Wunsch in Räumlichkeiten der Schule oder der Universität) – Auswertung in mehreren Schritten – zusammenfassender Endbericht.

2.1 Der Leitfaden

Die leitfadenorientierte Gesprächsführung wird sowohl dem thematisch umgrenzten Interesse der Forschenden gerecht (es kommen all jene Themen vor, die für die Forschung relevant sind) als auch dem ExpertInnenstatus des Gegenübers, da sie ihm/ihr erlaubt, seine/ihre Sache und Sicht der Dinge zu explizieren.²² Es geht im ExpertInneninterview um

²⁰ Bogner/Littig/Menz, 2014, 24. „Expertenwissen als Deutungswissen zu konzeptualisieren heißt in methodischer Hinsicht, im Prozess der Auswertung von der manifesten Ebene (Text) auf die latente Ebene (Strukturen) zu schließen, also zu analysieren, was sich an impliziten Handlungsorientierungen und Normen hinter den Aussagen der Experten verbirgt. Es geht, kurz gesagt, um die Rekonstruktion der Bedeutung von Expertenaussagen im Hinblick auf die sie bedingenden Strukturen.“ Ebd. 75.

²¹ Bogner/Littig/Menz, 2014, 76.

²² Vgl. Meuser/Nagel, 2005, 77.



handlungsleitende Regeln, Vorstellungen, usw. jenseits von Verordnungen, auch um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und um die Relevanzaspekte der ExpertInnen. Insofern ist eine offene Leitfadensführung unumgänglich.²³

„Im Vergleich zum systematisierenden Experteninterview ist der Gesprächsleitfaden hier [beim theoriegenerierenden ExpertInneninterview; rw] nicht ein engmaschiges Netz zur Informationsgewinnung; er ist in der Regel offener und lockerer, beinhaltet aber trotzdem eine gewisse thematische Strukturierung.“²⁴

Der Leitfaden für das Forschungsprojekt (siehe Anhang) wurde im Anschluss an Erkenntnisse der Dokumentenanalyse erstellt. Dabei wurde dem SPSS-Prinzip von Cornelia Helfferich²⁵ und den Anleitungen zur richtigen Fragestellung von Jochen Gläser und Grit Laudel²⁶ gefolgt.

2.2 Die Auswertungsstrategie

Ziel der Auswertung ist es, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensgegenstände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster der befragten ExpertInnen zu treffen. Um dieses Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, wird – im Vergleich mit den je anderen ExpertInnentexten – ein thematischer Vergleich angestellt, der sich über alle geführten Interviews hinweg zieht und anhand dessen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Texten festgestellt werden können.²⁷

Die Äußerungen der ExpertInnen werden von Anfang an in ihren institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet. Die Vergleichbarkeit der Texte wird durch den von den ExpertInnen geteilten gemeinsamen institutionell verankerten Kontext (Schulzentrum Friesgasse) und durch die leitfadenorientierte Interviewführung gesichert.²⁸ Insofern stellen die thematischen Schwerpunkte des Leitfadens bereits Beobachtungsdimensionen dar, welche dann auch bei der Auswertung beachtet werden.

²³ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 78.

²⁴ Bogner/Littig/Menz, 2014, 24.

²⁵ Nach Helfferich (2009, 182–189) kann der Leitfaden nach dem Prinzip SPSS erstellt werden:

Sammeln – alle Fragen, welche für die Erhellung des jeweiligen Forschungsfeldes relevant sein könnten.

Prüfen – der gesammelten auf Vorannahmen, auf die Art der Fragestellung, auf Doppelungen hin.

Sortieren – der Fragen: Ähnliche Themenbereiche werden geclustert.

Subsumieren – größere Themenbereiche werden zusammengezogen und mittels einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage und möglichen Subfragen gegliedert.

²⁶ Gläser/Laudel, ²2006, 107–125

²⁷ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 80.

²⁸ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 81.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Schritte der Auswertung dargestellt²⁹:

2.2.1 TRANSKRIPTION

Die Interviewtexte werden zur Gänze transkribiert, allerdings ohne auf parasprachliche Äußerungen einzugehen (zur Transkriptionsanleitung: siehe Anhang). Meuser/Nagel schlagen auch vor, nur jene Passagen zu transkribieren, die für die Forschung von Bedeutung sind³⁰, was aber im Fall dieses Forschungsprozesses nicht durchgeführt wird, da die Gefahr, relevantes Datenmaterial zu verlieren, zu groß ist.

2.2.2 PARAPHRASE

Die Entscheidung, welche Teile des Interviews paraphrasiert werden, erfolgt mit Blick auf die leitenden Forschungsfragen. Die Paraphrase muss der Chronologie des Gesprächsverlaufs folgen und wiedergeben, was die ExpertInnen insgesamt äußern.³¹ Sie muss in den eigenen Worten der ForscherInnen das wiedergeben, was die ExpertInnen gesagt haben, ihre Meinungen, Urteile, Beobachtungen und Deutungen.³² Eine gute Paraphrase zeichnet sich dadurch aus, dass sie Themen und Inhalte nicht selektiv wiedergibt. Es darf also nichts unterschlagen, hinzugefügt oder verzerrt wiedergegeben werden.³³

2.2.3 ÜBERSCHRIFTEN

Nach der Paraphrasierung wird das Material verdichtet, indem die paraphrasierten Passagen mit Überschriften versehen werden. Auch hier ist möglichst textnah vorzugehen. Der Text kann jedoch in seiner Sequenzialität durchaus zerrissen werden, da es nicht um die Eigenlogik eines Einzelfalles geht, sondern um einen thematischen Vergleich der Interviewtexte. Mit dem Finden von Überschriften wird eine Übersicht über den Text erzielt, aber es ist immer noch das einzelne Interview Gegenstand der Analyse.³⁴

Bogner, Littig und Menz nennen diesen, bei ihnen im Gegensatz zu Meuser/Nagel als ersten ausgewiesenen Schritt – durchaus auch in Anlehnung an die Grounded Theory – Kodieren.³⁵ In diesem Schritt

²⁹ Vgl. dazu auch Bogner/Littig/Menz, 2014, 76–80.

³⁰ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 83.

³¹ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 83.

³² Formulierungshilfen dafür sind: Der/die Interviewte ... spricht darüber // äußert sich zu // berichtet // beobachtet // meint // interpretiert das als das // gelangt zu dem Urteil // erklärt sich etwas // hält sich an jene Faustregel; vgl. Meuser/Nagel, 84.

³³ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 84.

³⁴ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 85.

³⁵ Auch Meuser/Nagel verwenden in ihrem neueren Handbuchartikel (2013, 466) den Begriff „Kodieren“.

„geht es um eine textnahe Titulierung von Abschnitten, das heißt, es werden Problembereiche identifiziert, die oftmals den Fragen des Leitfadens zugeordnet werden können; themengleiche Passagen werden unter Hauptüberschriften sortiert.“³⁶

2.2.4 THEMATISCHER VERGLEICH

Erst jetzt wird fallübergreifend gearbeitet, indem nach thematisch vergleichbaren Textpassagen innerhalb der Interviews gesucht wird. Passagen aus den unterschiedlichen Interviews, die gleiche oder ähnliche Themen behandeln, werden zusammengestellt und die Überschriften vereinheitlicht. Hier erfolgt eine weitere Reduktion der Terminologie, gleichzeitig werden hier aber auch Redundanzen getilgt. Auch die in diesem Schritt stattfindende Kategorienbildung soll möglichst textnah erfolgen – d. h., dass auf eine soziologische Terminologie an dieser Stelle noch verzichtet werden sollte.³⁷ Qualitätsmerkmal für die einzelnen gebildeten Kategorien ist ihre analytische und metaphorische Aussage- und Erklärungskraft (Bsp.: „Der Laden muss ja laufen“).³⁸

Bei diesem Schritt erfolgt eine Verdichtung der Daten, daher ist es wichtig, dass vorgenommene Zuordnungen noch einmal geprüft und gegebenenfalls auch revidiert werden.³⁹ Zur Vorbeugung gegen allzu schnelle Generalisierungen⁴⁰ gilt es auch immer wieder zu fragen, an welchen Stellen sich Unterschiede und Widersprüche ergeben: Bei welchen topoi decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Für welche Themen lässt sich nur in einem Teil der Texte etwas finden? Was sind das für Themen? Welche ExpertInnen äußern sich wozu?⁴¹

2.2.5 SOZIOLOGISCH-PÄDAGOGISCHE KONZEPTUALISIERUNG

Erst jetzt erfolgt, nach Meuser und Nagel, die Loslösung von der Terminologie der Interviewten und das Gemeinsame im Verschiedenen wird mithilfe soziologischer Terminologie begrifflich gestaltet, indem es in eine Kategorie gegossen wird. Dem Forschungsinteresse des vorliegenden Projektes ist es jedoch geschuldet, dass in der hier durchgeführten Interpretation der Interviews nicht allein die soziologische, sondern auch die pädagogische Diskussion Beachtung findet.

In diesem Schritt werden einerseits Teile der Interviews unter einem Begriff subsumiert, der allgemeine Geltung beansprucht, andererseits wird dieser Begriff durch die Inhalte aus den Interviews rekonstruiert.

³⁶ Bogner/Littig/Menz, 2014, 78.

³⁷ Vgl. Meuser/Nagel, 2005, 86.

³⁸ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 87.

³⁹ Vgl. Meuser/Nagel, 2005, 88.

⁴⁰ Vgl. Bogner/Littig/Menz, 2014, 79.

⁴¹ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 88.



„In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht.“⁴²

Dabei geht es darum, Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmuster zu systematisieren. (Bsp.: „Der Laden muss ja laufen“ => „Primat der Funktionsfähigkeit der Verwaltung“).⁴³ An dieser Stelle werden Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen.

„Das heißt, es wird quer zu den vorliegenden Codes nach gemeinsamen oder ähnlichen Relevanzen, Typisierungen, Deutungen gesucht. Diese Systematisierung resultiert in neuen Kategorien oder Konzepten, die eine theoretische Beschreibung bestimmter Überzeugungen oder Werthaltungen der Experten erlauben. Damit verbindet sich ein ganz wichtiger Interpretationsschritt: Wir wechseln gewissermaßen von der Ebene der Selbstbeschreibung der Experten auf die Ebene der Fremdbeschreibung. [...] Die Kernfrage lautet: Welche Werthaltungen oder Deutungen kommen innerhalb bestimmter Codegruppen zum Ausdruck? Gesucht wird also nach Logiken des Expertendiskurses, die sich hinter dem Rücken der Experten abspielen.“⁴⁴

Durch diesen Schritt wird die Anschlussmöglichkeit an soziologisch-pädagogische Diskussionen zwar gewährleistet, der Anspruch auf Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt.

Dieser Schritt bildet in der vorliegenden Untersuchung die letzte Auswertungsstufe, da es hier um die Erhebung von Kontextwissen⁴⁵ geht. Ziel ist dabei die Gewinnung empirischen Wissens und nicht die theoretische Erklärung und Generalisierung der empirischen „Tatsachen“. Daher kann die Auswertung hier beim „dichten Beschreiben“ unter der Verwendung von soziologisch-pädagogischer Begrifflichkeiten enden.⁴⁶

⁴² Meuser/Nagel, ²2005, 88.

⁴³ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 88.

⁴⁴ Bogner/Littig/Menz, 2014, 79.

⁴⁵ Zum Unterschied zwischen Betriebs- und Kontextwissen vgl. Meuser/Nagel, ²2005, bes. 75–77. Die Perspektive auf das *Kontextwissen* der ExpertInnen in einem Forschungsprozess resultiert „aus der Betrachtung eines Sachverhaltes, an dessen Zustandekommen nicht nur, sondern auch die ExpertInnen maßgeblich beteiligt sind. Die theoretischen Annahmen und Kategorien beziehen sich auf die Funktion der ExpertInnen, nicht aber auf ihr Erfahrungswissen. Die Ergebnisse der ExpertInnenuntersuchung tragen insofern zur Bestimmung des Sachverhaltes bei und sind nicht dazu geeignet, die Gültigkeit theoretischer Behauptungen über den Sachverhalt zu prüfen.“ Ebd. 76.

⁴⁶ Vgl. Meuser/Nagel, ²2005, 82. Ein nächster möglicher, von Meuser und Nagel ausgedeuteter Schritt wäre jener der theoretischen Generalisierung: In diesem würde eine soziologische Theorie entworfen, indem eine von soziologischen Begrifflichkeiten bestimmte Interpretation der Daten stattfindet und es würden Typologien erstellt werden.

3 AUSWERTUNG

3.1 Paraphrase und Überschriften – fallspezifisch

Wie bereits dargestellt, wurden die geführten Interviews mit mittlerer Genauigkeit transkribiert. Unter Punkt 3.1 findet sich nun die fall-, das bedeutet hier personenspezifische⁴⁷ Paraphrasierung der Interviews und die Zuordnung von Überschriften zu den paraphrasierten Passagen. Dafür wurde zunächst das gesamte Material genau (und mehrmals) gelesen, danach die zu paraphrasierenden Textstellen ausgewählt und ihre Paraphrasierung durchgeführt. In einem dritten Schritt wurden die paraphrasierten Passagen mit Überschriften versehen. Die Terminologie ist hier sehr textnah gehalten und orientiert sich an der Terminologie der Interviewten. Passagen, die gleiche oder ähnliche Themen behandeln, werden zusammengestellt und unter einer zusammenfassenden Hauptüberschrift subsumiert.

3.1.1 INTERVIEW 1⁴⁸

Der Ursprung und die Anfangsphase der Peer-Mediation (4-18)

InterviewpartnerIn 1 (i. d. F. „IP1“) schildert, dass das Projekt im Jahr 2001/02 entstanden ist. Aufgrund eines schulischen Gewaltvorfalls initiiert die damals „ganz neue“ Direktion der HAS/HAK-AUL gemeinsam mit einem Schulpsychologen und einem Lehrer das Mediationsprojekt. Dieses wurde in den ersten Jahren dieser Anfangsphase in einem eher noch kleinen Rahmen („eher sehr schmalspurig“) durchgeführt.

Die Auswahl ausschließlich „wirklich engagierter“ Peer-MediatorInnen in der Anfangsphase (19-27)

Schon vor Einstieg von IP1 in das Projekt wurden vom damaligen Schulpsychologen SchülerInnen ausgebildet. In dieser Phase gab es für interessierte SchülerInnen noch ein Auswahlverfahren, um nur die „wirklich engagierten“ unter ihnen auszubilden. Ungefähr fünf bis maximal zehn SchülerInnen wurden pro Schuljahr in drei bis vier Seminaren ausgebildet. Sie begleiteten dann Peer-Mediationen, von denen es damals allerdings noch nicht so viele gab („das war einfach noch nicht so wirklich Usus“).

Engagement der SchülerInnen „auf rein freiwilliger Basis“ in der Anfangsphase (27-28)

⁴⁷ Wobei bei ExpertInneninterviews „nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse [bildet], d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen.“ (Meuser/Nagel, ²2005, 72–73)

⁴⁸ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden personenbezogene Daten und Hinweise, die auf die Identität der Interviewten schließen lassen könnten, anonymisiert.

Die Ausbildung zur Peer-MediatorIn geschah auf rein freiwilliger Basis und ohne „strukturelle Einbindung“; „Peer-Mediation“ war auch kein Freigegegenstand.

Ausweitung des Projekts und Ausbildung aller SchülerInnen „für ihre eigene Persönlichkeit“ (28-44)

Dannach kam ein weiterer Kollege/eine weitere Kollegin zur Unterstützung für das Projekt dazu. DieseR absolvierte dann die zweijährige Mediationsausbildung. Das Projekt wurde in der Folge „ziemlich ausgeweitet“.

In dieser Phase wurde das Auswahlverfahren der SchülerInnen ausgesetzt, denn viele SchülerInnen – so die Begründung – brauchen die Ausbildung zum/zur Peer-MediatorIn „für ihre eigene Persönlichkeit“, „für die eigene Konfliktbewältigung“, weil sie ein „Bedürfnis nach Heilung“ haben. IP1 bezeichnet das als „Umschwenk“ (37-44).

Externe Projektbegleitung zur Sicherung des „Außenblicks“ (43-49)

Seit [Jahr] wird das Projekt von einer externen Kollegin von IP1 begleitet, um den „Außenblick“ sicherzustellen.

Ehrenamtliche Tätigkeit aufgrund fehlender finanzieller Mittel – getragen durch intrinsische Motivation

Diese externe Kollegin macht das „hauptsächlich ehrenamtlich“, weil für das Projekt keine finanziellen Mittel zur Verfügung stehen. Aber sie mache das, in den Augen von IP1, eben gerne.

Verleihung des Fairness-Awards (49-53)

2006 wurde von den ausgebildeten SchülerInnen vom Unterrichtsministerium der Fairness Award verliehen.

Weiterer Ausbau des Projekts durch Trennung von Grundausbildung und Intensivausbildung (53-60)

Das Projekt wurde stark erweitert, u. a. durch die Unterteilung der Peer-Ausbildung in Grund- und Intensivausbildung. In der Grundausbildung werden sieben Seminare, in der Intensivausbildung vier bis fünf Seminare pro Schuljahr besucht. Die Intensivausbildung wird zu unterschiedlichen Themen und von externen ReferentInnen gehalten. Zum Zeitpunkt des Interviews machen 60 SchülerInnen die Ausbildung.

Peer-Mediation: aktuell ein Projekt am Limit mit einer verordneten Reflexionszeit (61-68)

Für IP1 sind aktuell die Grenzen des Projekts erreicht (z. B. von den Räumlichkeiten her und weil die vielen Peers „keine Arbeit“ haben). Daher soll dieses Jahr (in dem das Interview ge-

führt wurde) als Reflexionszeit genutzt werden, um zu planen, wie es in Zukunft weitergehen kann.

Etablierung des Klassenrates und Erfahrungen mit ihm (68-83)

Etablierung des Klassenrates „aus Arbeitsmangel“

Weil es mehr Peers als durchzuführende Mediationen gab, wurde im Jahr 2006/07 der Klassenrat eingeführt.

Ambivalente Erfahrungen: Altersunterschied wichtig, Respekt gegenüber Peers gegeben

Die gemachten Erfahrungen schildert IP1 als ambivalent. Eine Erkenntnis war, dass der Altersunterschied zwischen den SchülerInnen (Peers – Klasse) relativ groß sein muss. Auf der anderen Seite stellte IP1 fest, dass SchülerInnen den Peers gegenüber oft respektvoller waren als gegenüber den LehrerInnen. Am besten hat der Klassenrat in der AHS funktioniert, wo SchülerInnen der fünften oder sechsten Klassen den Rat in einer ersten oder zweiten abhielten.

Ambivalente Erfahrungen: Altersunterschied, „Talent“ der Peers und der Schulalltag (92-118)

Der Klassenrat an sich wird von IP1 als sinnvolle Einrichtung beurteilt, die manchmal besser und manchmal schlechter funktioniert (abhängig u. a. vom Altersunterschied und vom „Talent“ der Peers). Auch die Ergebnisse von Klassenratsstunden werden von IP1 als sehr gut eingeschätzt – wenn sie auch im Schulalltag nicht immer eingehalten werden (können).

Funktion und Struktur des Klassenrates (92-118)

Raum, Zeit und Methoden zur Konfliktbearbeitung

Bei einem Klassenrat können sich die SchülerInnen über ihre Konflikte, Probleme oder Wünsche in der Klassengemeinschaft und über die Art und Weise, wie sie zusammenleben möchten (Verhaltensregeln), austauschen. Dafür stellt der Klassenrat Raum (Seminarraum), Zeit (eine Unterrichtsstunde) und Methoden zur Verfügung.

Vier Peers und manchmal auch Coaches einmal im Monat (68-83)

Vier Peers werden dabei einer Klasse zugeteilt oder können sich eine aussuchen, um einmal im Monat diesen Klassenrat durchzuführen. Teilweise wurde der Klassenrat mit den Coaches gemeinsam gemacht, teilweise waren nur die Peers in den Klassen.

Durchführung in den PPSK-Stunden

Nachdem der Klassenrat früher außerhalb der Unterrichtszeit stattfand, ist er inzwischen in die PPSK-Stunden (Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz) einge-

bunden – da hat die Teilnahme „mehr Biss“, weil die SchülerInnen sowieso anwesend sein müssen.

Prinzip der Freiwilligkeit

Ebenso wurden die Klassenratsstunden am Anfang für alle ersten Klassen verpflichtend abgehalten; nunmehr finden sie eher bei Bedarf und nach Wunsch statt und das Prinzip der Freiwilligkeit steht wieder im Vordergrund: „und [wir] fahren damit irgendwie besser.“

Arbeit für die Peers: weniger durch freiwilligen Klassenrat – dafür mehr an Peer-Mediationen

Die Peers haben damit zwar wieder weniger zu tun; auf der anderen Seite steigt die Zahl der Peer-Mediationen – also der Einsatz bei Konflikten zwischen zwei oder mehreren SchülerInnen.

Zusammenarbeit mit der AHS auf Wunsch der Schulleitung (83-88)

Auf Wunsch der Schulzentrumsleitung – die Schulen sollen mehr „zusammenwachsen“ – wurde nach Angabe von IP1 die Zusammenarbeit mit der AHS begonnen. Nun werden auch an der AHS SchülerInnen als Peer-MediatorInnen ausgebildet.

Peer-Mediation als „unverbindliche Übung“ → Zertifikat für SchülerInnen (88-91)

Die Ausbildung zur/zum Peer-MediatorIn wird inzwischen sowohl in der AHS als auch in der HAS als unverbindliche Übung angeboten, das bedeutet, dass die SchülerInnen ein Zertifikat bekommen und ihre Teilnahme im Zeugnis vermerkt wird.

92-118: oben ausgeschildert

Ablauf und Charakteristika einer Peer Mediation (120-145; 152-178)

Danach gefragt, wie Mediationen verlaufen, schildert IP1 detailliert, wie sich der Ablauf einer Mediation gestaltet und welche Spezifika es dabei gibt ...

Beginn einer Peer-Mediation unterschiedlich, je nachdem an wen sich SchülerInnen wenden

Es ist laut IP1 verschieden, wie eine Mediation beginnt: Es kann sein, dass SchülerInnen selbst mit einem Konflikt auf die MediatorInnen oder Peers zukommen, oder sie wenden sich an LehrerInnen bzw. den jeweiligen Klassenvorstand, welche sich dann wiederum an die MediatorInnen wenden.

Ablauf und Ziele und Rahmenbedingungen einer Peer-Mediation

Die Peers werden je nach Zeitressourcen ausgesucht und dann ein erster Termin vereinbart. Im Zuge der Mediation sollen die SchülerInnen so begleitet werden, dass sie ihre Konflikte selbst lösen können. Dafür treffen sich die jeweiligen Konfliktparteien – in ausgeglichener Zahl – in einem eigenen Mediationsraum. Die Mediation selbst wird von den ausgebildeten SchülerInnen abgehalten, wobei LehrerInnen in Reichweite sind, um als Coaches bei Bedarf zur Verfügung zu stehen. [Beispiel wird geschildert.] Die Mediationen werden dann von den Coaches gemeinsam mit den Peers abgehalten, so dass letztere noch etwas dazulernen und gleichzeitig aktiv dabei bleiben können („Ping-Pong“). Es wird darauf geachtet, dass die Mediationseinheiten während solcher Schulstunden/Fächer stattfinden, bei denen die SchülerInnen nicht „viel versäumen“. Durchschnittlich erfolgen vier bis fünf Treffen. Der Prozess der Mediation ist dann abgeschlossen, wenn der Konflikt beigelegt werden kann. Den Abschluss einer Mediation bildet eine Vereinbarung, die feierlich von beiden Konfliktparteien unterschrieben wird. Nach einiger Zeit, also nach ca. 14 Tagen oder einem Monat, wird überprüft, ob die Vereinbarung eingehalten wurde oder ob noch Nachbesserungsbedarf herrscht. Es ist auch möglich, erneut eine Mediation in Anspruch zu nehmen, sollte der Konflikt neu aufflammen.

Mediations-Coaches als OrganisatorInnen der Peer-Mediationen

Die Mediationen werden von den Coaches, also den ausgebildeten MediatorInnen bzw. LehrerInnen organisiert. Augenmerk liegt darauf, dass die LehrerInnen nie SchülerInnen begleiten, die sie selbst unterrichten; dies ist wichtig, um die Neutralität in der Konfliktbearbeitung wahren zu können.

Kooperation mit der Volksschule und der KMS auf LehrerInnenebene (145-151)

Im letzten Jahr wurde zum ersten Mal mit der Volksschule und der KMS kooperiert; dort wurden Klassenratsstunden abgehalten und eine Mediation begleitet.

Konfliktthemen: Freundschaften, Verhaltenskonflikte, Eifersüchteleien (179-184; 194)

Die I. fragt nach den Themen, die in Mediationen behandelt werden. IP1 nennt das Thema der Freundschaft (wer mag mit wem (nicht mehr) befreundet sein), Verhaltenskonflikte zwischen SchülerInnen („sich gegenseitig nerven“), Eifersüchteleien.

„Realistische“ Lösungen werden in der Peer-Mediation angestrebt (184-189)

Die meisten, die in die Mediation kommen, wünschen sich einen Klassen- oder Schulwechsel. Doch in der Mediation werden „realistische Lösungen“ angestrebt. Langsam tastet man sich an die Bearbeitung der Frage heran, welche Verhaltensweisen sich die Beteiligten vorstellen können, um wieder gut miteinander in der Klasse arbeiten und leben zu können.

Die Konfliktbeteiligung von Eltern macht Konfliktbearbeitung komplexer (189-193)

Die Konfliktlösung wird schwieriger, wenn Eltern – was oft der Fall ist – bei dem Konflikt beteiligt sind. Hier wird unterschiedlich vorgegangen: Teils werden dann die Eltern bei der Konfliktlösung mit einbezogen, teils werden die SchülerInnen darin gestärkt, den Konflikt auf ihrer Ebene selbst zu lösen.

„Kleinere“ und „größere“ Konflikte werden unterschiedlich bearbeitet (197-200)

Mediation von Peers wird nur bei „kleineren Konflikten“ durchgeführt; bei „größeren Konflikten“ übernehmen die Coaches die Mediation (siehe auch 220-250) oder ziehen psychologische Unterstützung oder das Sozialcoaching hinzu.

Große Konflikte werden nicht von Peers alleine übernommen (220-250)

„Größere“ Konflikte [IP1 bringt ein Beispiel von einem Konflikt zwischen elf SchülerInnen verschiedener Ursprungsnationen, der politisch-familiäre Hintergründe hat und bei dem Symbole eine wichtige Rolle spielen] werden niemals den Peers alleine überlassen, um sie nicht zu überfordern (siehe auch 197-200).

Keine Mediation, sondern andere Strategie bei Cyber-Mobbing (194-197)

Bei Cyber-Mobbing, einem Thema mit zunehmender Relevanz, findet keine Mediation statt, sondern es schaltet sich eine Kollegin, die Experte für Mobbing ist, ein und es wird eine andere Strategie verfolgt.

„Ausloten“ im Gespräch: der Umgang mit körperlicher Gewalt (220-250)

„Normalerweise“ darf im Fall von körperlicher Gewalt keine Mediation stattfinden. In der Schule ist prinzipiell jede Form von Gewalt, körperliche wie verbale, verboten – auch, wenn es „nur im Spaß“ geschehen ist. Daher findet im Fall von körperlicher Gewalt „eher so ein Gespräch“ statt, um auszuloten, was noch toleriert werden kann und was nicht.

Kooperation mit dem Jugend-/Sozialcoaching und der Schulpsychologin (200-219)

An der Schule gibt es auch ein Jugend-/Sozialcoaching-Angebot, welches – so nimmt IP1 jedenfalls an – vom Sozialministerium bezahlt wird. Jeden Dienstag kommen ein Mann und eine Frau an die Schule, die Beratungsgespräche durchführen. In diesen Gesprächen werden die SchülerInnen dabei unterstützt, herauszufinden, wie sie ihr Verhalten ändern können, wie sie gut mit ihren Emotionen umgehen können, auch Ausbildungsmöglichkeiten können Thema sein. Die MediatorInnen arbeiten mit diesen Coaches zusammen und machen SchülerInnen auf dieses kostenlose Angebot aufmerksam.

An der Schule gibt es auch eine Schulpsychologin, aber für viele stellt es eine Hemmschwelle dar, sich an diese zu wenden. Im Moment bemüht sich die Schule darum, das zu ändern.

Große Konflikte und ihre Häufigkeit: Verleumdung im Freundeskreis, körperliche Gewalt (220-225; 241)

Die I. fragt nach, was in der Schule als „großer“ Konflikt eingestuft wird. IP1 nennt darauf hin Verleumdung im Freundeskreis (Facebook) und körperliche Gewalt. Die Häufigkeit solcher Konflikte kann von IP1 nicht genau angegeben werden; sie kommen aber immer wieder vor.

„Das Schwierigste“ bei der Konfliktlösung: das Fehlen kulturellen Hintergrundwissens (243-247)

Es ist laut IP1 (220-250) „das Schwierigste für uns Lehrpersonen“, wenn LehrerInnen nicht denselben kulturellen Hintergrund wie die SchülerInnen haben und darum zum Beispiel die konfliktauslösende Bedeutung von Symbolen (Zeichen, Liedern, Bildern, ...) aus anderen Kulturkreisen nicht kennen und darum in ihrer konfliktauslösenden Wirkung nicht decodieren können – das erfordert dann eine besonders wache Wahrnehmungsfähigkeit.

„Also das wird dann ausgelöst die Konflikte werden ausgelöst durch Symbole eben Fahnen oder Symbole die wir oft gar nicht so mitkriegen, also das ist immer das Schwierigste für uns Lehrpersonen, wenn man nicht den Hintergrund hat. Und dass man da genau hinschauen, eben worum geht es wirklich.“

Gegenseitiges Kennenlernen im Religionsunterricht als Gewaltprävention (250-263)

IP1 schildert, dass es ein Ziel ihres Unterrichts sei, dass ihre christlichen SchülerInnen muslimische und jüdische SchülerInnen als „Brüder und Schwestern“ konzipieren können. Sie beobachtet, dass dies für viele, vor allem Schüler, schwer ist: „die haben so ein Ressentiment gegen alles was anders ist“. IP1 fördert das Kennenlernen des Islams und des Judentums; dazu lädt sie auch muslimische SchülerInnen und deren LehrerInnen in ihren Unterricht ein. Dieses Kennenlernen betrachtet sie als eine Form von Gewaltprävention, als Vorbeugung von Konflikten.

Maßnahmen der Friedenspädagogik und der Gewaltprävention: inter- oder multireligiöse Projekte und das schulübergreifende Mediationsprojekt (264-278)

Als Maßnahmen der Gewaltprävention und als Maßnahmen im Bereich der Friedenspädagogik zählt IP1 inter- oder multireligiöse Projekte auf: Projektstage, die Friedensgebete, zu denen man sich gegenseitig einlädt, die Gebetsräume für verschiedene Religionen, den Diversity Day. Ebenso wird zu den Schulausgangstagen, nach Notenschluss (nicht immer, aber doch immer wieder) ein spezielles Programm durchgeführt, im Rahmen dessen sich die verschiedenen Kulturen vorstellen können.

Auch der Versuch, das Mediationsprojekt schulübergreifend immer mehr auszuweiten, wird von IP1 hier angeführt.

Strukturelle Gewalt im SZ: „Orte der Gewalt“ – Räume und Raumaufteilung (279-328)

Gewaltfördernde und gewaltmindernde Orte

Handlungsbedarf sieht IP1 hinsichtlich von „Orten der Gewalt“ an der Schule. Sie nimmt wahr, dass es an der Schule einerseits gewaltfördernde Orte (schmale Gänge), andererseits gewaltmindernde, -entschärfende Orte, wie die neuen Pausenräume, gibt.

Strukturelle Gewalt im Schulzentrum aus LehrerInnensicht: zu wenig Platz für die HAS und den HAK-AUL

Als strukturelle Gewalt im Schulzentrum benennt IP1 die Tatsache, dass die Aufteilung der Räumlichkeiten „ungerecht“ sei. Die AHS hat die größten Räumlichkeiten, während die HAS und der HAK-Aufbaulehrgang, die inzwischen gewachsen sind, keine adäquaten Räumlichkeiten zur Verfügung zu haben. Die Schulzentrumsleitung hat das im Blick. Obwohl die HAS-SchülerInnen in Bezug auf die kleinen Klassen durchaus auch „meckern“, meint IP1, dass die Wahrnehmung der Raumaufteilung als „ungerecht“ auf LehrerInnenseite zu verorten ist. Diesbezügliche Änderungen sind anzunehmenderweise konfliktbeladen und von daher langwierig.

Regeln als „Orte der Gewalt“ gegenüber SchülerInnen? (330-348)

Als „ständigen Konflikt“ bezeichnet IP1 das Themenfeld „Jugendliche und Regeln“ (Hausregeln, Hausordnung, ...); SchülerInnen empfinden bestimmte Regeln ihres Erachtens als „Orte der Gewalt“ – weil die Freiwilligkeit von Seiten der SchülerInnen nicht gegeben ist. Für Jugendliche ist zum Beispiel das Thema der Sauberkeit ein „fremdes Terrain“, sie können die diesbezüglichen Regeln nicht nachvollziehen und halten sich nicht daran. IP1 selbst legt jedoch großen Wert auf Sauberkeit („weil ich sehe nicht ein, warum die Klassen immer so aussehen müssen und das ärgert mich dann immer so“), die SchülerInnen wissen das mittlerweile auch, verstehen es aber nicht.

Offenheit im Umgang mit Gewalt, aber zu wenig Zeit, sich damit auseinanderzusetzen – auch nicht durch Mediation und Coaching (349-363)

Die I. fragt danach, wie an der Schule mit Gewalt umgegangen wird. In den Augen von IP1 geht die Schule sehr offen mit dem Thema um, auch die Schulzentrumsleitung hat „immer ein offenes Ohr dafür.“ Das Bewusstsein ist also da, jedoch fehlt im Schulalltag aufgrund des „Megastresses“ die Zeit, das Thema tatsächlich reflektiert aufzuarbeiten („raus lassen“ und „deponieren“ ist möglich, jedoch keine Aufarbeitung) – das gilt auch für die Konflikte zwischen KollegInnen.

Auch im Mediationsprojekt kann vieles durch die fehlende Zeit eben nicht bearbeitet werden.

„Und ich meine, das Mediationsprojekt ist jetzt irgendwie ein Projekt, wo wir versuchen möglichst viele Konflikte aufzuarbeiten und wo wir uns die Zeit bewusst nehmen, aber ich glaube, dass auch vieles nicht bearbeitet werden kann, weil es einfach ja, einfach der Megastress in der Schule.“

Keine Zeit für die Teilnahme am Coachingprojekt (372-389)

An der Schule wird LehrerInnen-Coaching angeboten; laut IP1 eine „Präventionsmaßnahme“ und auch eine „heilende Maßnahme“. Jedoch findet es in der Freizeit statt und wird von daher zu wenig angenommen. Für manche LehrerInnen ist es auch einfach nicht der Ort, an den sie hingehen möchten. Aber auch Coaching außerhalb der Schule oder Supervision außerhalb der Schule wären laut IP1 keine Lösung – eben aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen der LehrerInnen.

Strukturelle Gewalt: Starrheit des Schulsystems und erhöhter Leistungs- und Aufgabenanspruch an die LehrerInnen (363-372)

IP1 beschreibt das Schulsystem, zum Beispiel aufgrund des Notensystems, als „sehr mit Gewalt behaftet“ – das kann man laut IP1 aber sowieso nicht abschaffen. Aber es ist auch „massive Gewalt“, dass sich das Schulsystem über Jahrhunderte in seiner starren Struktur so wenig verändert hat („starres Korsett“), aber immer mehr leisten muss. Strukturell verordneter „Ort der Gewalt“ für LehrerInnen ist nach Meinung von IP1, dass immer mehr administrative Tätigkeiten zu erfüllen sind und viele zusätzliche Aufgaben (z. B. durch Schulentwicklungsprozesse) dazukommen (Sachen „umgehängt“ bekommen).

Der Betriebsausflug als Präventionsmaßnahme (392-398)

Eine weitere Präventionsmaßnahme sieht IP1 in Betriebsausflügen. Allerdings muss die dadurch verlorene Zeit wieder eingearbeitet werden, was wiederum für einen negativen Beigeschmack sorgt.

Das LehrerInnenzimmer als gewaltgenerierender Ort (400-411)

Einen weiteren „Knackpunkt“ sieht IP1 im LehrerInnenzimmer: Aufgrund der dort herrschenden Lautstärke und der fehlenden Arbeitsplätze kann man nicht in Ruhe arbeiten und auch nicht abschalten. Eine Verbesserung sieht IP1 darin, dass es im Gegensatz zu früher mehr Computer gibt. Diesbezügliche Präventionsmaßnahmen wurden im Rahmen einer pädagogischen Konferenz in die Wege geleitet – „teilweise wird es dann eingehalten, teilweise nicht“.

Entwicklung, Rezeption und Anerkennung des Mediationsprojekts (415-468)

Ambivalente Rezeption und Wunsch nach einer wissenschaftlichen Evaluationsstudie (415-454)

Die I. fragt danach, wie das Mediationsprojekt in der Schule angenommen wird. IP1 nimmt das ambivalent wahr: Auf der einen Seite wird es von mehr LehrerInnen genutzt, auf der anderen Seite finden sich Ressentiments und die Meinung, dass es nicht gut ist, Konflikten so großen Raum zu geben – das würde sie nur fördern. In diesem Zusammenhang und weil es das Projekt in der Schule seit nunmehr zehn Jahren gibt, fände IP1 eine wissenschaftliche Evaluationsstudie wichtig – mit Fragen wie: „Bringt es überhaupt das, was wir uns wünschen – als Friedensprojekt?“ oder „Was wünschen wir uns überhaupt? Was wollen wir erreichen?“

Der Wunsch nach einer Pause (454-468)

Weil das Mediationsprojekt immer „Zusatzarbeit“ bedeutet und der Organisationsaufwand sehr hoch ist, ist aktuell der Wunsch nach einer Pause, nach einem „Sabbatical“ groß:

„Und auch wenn uns die Arbeit wahnsinnig Spaß macht im Moment, aber insgesamt wäre das so der größte Wunsch zu schauen, was bringt das wirklich. (4 Sekunden Pause) Und eine Pause.“

Ermüdung durch alltägliche Auseinandersetzung mit Konflikten und „Sinnfrage“ (484-494)

Die alltägliche Auseinandersetzung mit dem Konfliktpotenzial der SchülerInnen ist – trotz hohem Engagement – ermüdend. Es bleibt die Frage: Würde etwas fehlen, wenn es die Mediation nicht gäbe?

Output der Mediation: soziale Kompetenz und konstruktives Zusammenleben in Pluralität (469-484)

Auf die Frage hin, ob sich Mediation lohne, führt IP1 an, dass die SchülerInnen in der Ausbildung und bei den Mediationen soziale Kompetenz lernen und ihre Persönlichkeitsbildung unterstützt werde.

Ebenso lernen SchülerInnen das Zusammenleben in einem kulturell und religiös pluralen Umfeld.

Vielfalt als Bereicherung: unterschiedliche Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen

Dieses Engagement für ein konstruktives Zusammenleben spornt IP1 in ihrem Engagement an. Diesbezüglich ortet sie jedoch Diskrepanzen zwischen der Wahrnehmung von „uns“ (die Leitung und LehrerInnen des Schulzentrums?) und der Wahrnehmung der SchülerInnen:

„Also wir haben; für uns ist das ein Reichtum, oder wir stellen das immer als Reichtum dar, nur das ist unser Wunschdenken und das Denken der SchülerInnen ist aber ganz anders. Also die, die tun sich da wesentlich schwerer mit diesen, dass als Reichtum zu sehen, wenn immer wieder kommt ‚ja, warum muss ich mit einer kopftuchtragenden Schülerin in einer katholischen Privatschule in der Schule sitzen‘.“

[484-494: siehe oben]

Weitere Präventionsmaßnahmen und -wünsche (495-517)

Mediationen im Unterricht zum Aufzeigen alternativer Konfliktlösungsmuster (495-506)

Um jenseits von körperlicher Gewalt alternative Konfliktlösungsmuster aufzuzeigen, macht IP1 inzwischen auch – auf freiwilliger Basis – im Unterricht Mediationen, quasi als Lehrinhalt. Wenn hier ein Konflikt durchmediert wird, hat die ganze Klasse durch das Zusehen einen Lerneffekt.

Sandsäcke und Tischfußball zum Abreagieren (506-517)

IP1 äußert den Wunsch, in einem Raum in der Schule Sandsäcke „zum Abreagieren der Wut“ für die Buben aufzuhängen. Der „Wutzler“ (= Tischfußball) fungiert bereits als Gewaltprävention („weil da können sie auch Kräfte abbauen“). Sie weiß aber nicht, wie die Beaufsichtigung zu organisieren wäre.

521-557: Mediationsausbildung für alle könnte zum guten Zusammenleben von Menschen verschiedenster Herkunft führen

Gefragt nach ihrem Resümee über das Mediationsprojekt antwortet IP1 mit zwei „trotzdem“-Statements und zwei „ich glaube auch“-Aussagen:

„ah, (holt tief Luft) also ich hab trotzdem irgendwie noch die Traumvorstellung oder auch die Vision, dass es sehr wohl möglich ist, dass ganz viele verschiedene Leute mit verschiedener Herkunft gut miteinander zusammenleben können, wenn immer wieder die richtigen Maßnahmen dafür oder die richtigen Räume dafür geöffnet werden.“

„Ich glaube trotzdem, dass es gut ist, dass es das Projekt gibt, und dass je mehr dazu gearbeitet wird, umso mehr wird es auch im Bewusstsein verankert von vielen Leuten.“

Und ich glaube auch, also ich bin voll und ganz dafür – und das ist mein Erkenntnis aus dem Projekt – je mehr wir hinschauen und desto mehr Raum gewinnt das auch, oder also es hat sich auch sehr ausgeweitet, aber ich glaube, dass das voll positiv ist, also wegschauen bringt nichts und die Erkenntnis ist auch, dass man das viel mehr noch in den Alltag einbauen müsste, also wir müssten alle in Mediation ausgebildet werden, oder in Konfliktmanagement ausgebildet werden.

„Und ich glaube auch, dass es wichtig ist, dass viele viele viele sensibel sind dafür“

Das Engagement von IP1 wurzelt in der Überzeugung, dass ein konstruktives Miteinander in Vielfalt möglich ist. Dafür braucht es allerdings die richtigen Maßnahmen und Räume. Mediation ist eine davon.

Auf Konflikte hinschauen und Möglichkeiten des konstruktive Umgangs aufzuzeigen, ist wichtig

Mediation schafft Bewusstsein für Konflikte und konstruktive Konfliktlösungen – Wegschauen bringt nicht weiter.

Wegschauen aus Hilflosigkeit und Stress

Der Grund für das Wegschauen ist – bei LehrerInnen und SchülerInnen – Stress und Hilflosigkeit.

Frühes Eingreifen bei Konflikten wichtig, um sie zu lösen

Dabei ist klar: Je früher man bei Konflikten eingreift (schon bei Beschimpfungen), desto leichter sind sie zu lösen.

Konflikte und deren Bearbeitung als Normalfall des alltäglichen Miteinanders

Es wäre gut, Konflikte als Normalfall des Miteinanders anzusehen – und sie als solche zu begleiten. Diesbezüglich hat der Bewusstseinsbildungsprozess in der Schule schon eingesetzt; auch dank der Leitung. IP1 geht darum immer mehr dazu über, Konfliktlösung in den Alltag zu integrieren – „Quasi-Mediationen“ „zwischen Tür und Angel“ (z. B. in der 10-Minuten Pause) durchzuführen – weniger formell als „offizielle“ Mediationen. Sinnvoll wäre es, wenn möglichst viele in Mediation und Konfliktlösung ausgebildet werden würden.

3.1.2 INTERVIEW 2

Auf die Darstellung von **1-27, 27-39, 157-176** wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

Multikulturelle und trotzdem „ausgeglichene“ Schulkultur (51-60)

Die Schulkultur zeichne sich laut IP2 vor allem durch „das Multikulturelle“ aus:

„Eigentlich finde ich das Multikulturelle steht besonders im Vordergrund. Und eigentlich, es vertragen sich alle recht gut untereinander.“

Auf die Tätigkeit von IP2 wirkt sich diese multikulturelle Schulkultur nicht aus, da sich alle verstehen und es „ausgeglichene“ ist „trotz den vielfältigen Kulturen.“

Umgang mit Magersucht und Selbstverletzungen (63-90)

Die I. fragt IP2, inwiefern die Subjektorientierung an der Schule umgesetzt wird. Laut IP2 kümmert sich die Schule „doch ein bisschen mehr“ um einzelne SchülerInnen mit psychischen Problemen, die sich körperlich äußern (Selbstverletzungen und Magersucht) – wobei IP2 auch betont, dass IP2 diesbezüglich die Vergleiche mit anderen Schulen fehlen. Solche psychischen Krankheiten schätzt die IP2 als große Herausforderungen ein, da deren Heilung sehr langwierig ist. Viele SchülerInnen verlassen dann die Schule, manche kommen in eine Therapie.

Minimale Gewalt und minimales Gewaltvorkommen in der Schule (91-131)

IP2 erlebt das Gewaltvorkommen in der Schule als minimal. Meist

„sind das eigentlich, finde ich, Kleinigkeiten: Stoßen, Schubsen. Also Raufereien kaum.“

Zwei Beispiele für Gewalt werden von IP2 genannt:

- „Einmal, das hat mich irgendwie geärgert. Dem bin ich aber nicht so nachgegangen, [...] da habe ich mir schon gedacht: Hoppla“: Ein kleines Mädchen wurde bei einem Klassenwechsel von älteren SchülerInnen gewaltvoll in ihrer Klasse beiseite gestoßen.
- Als „Brutalität“ bezeichnet IP2 einen Faustkampf in der Handelsschule vor einigen Jahren, bei dem ein Schüler einem anderen mit einem Ring auf das Ohr geschlagen hat. IP2 kann sich allerdings nicht mehr erinnern, welche Konsequenzen der Kampf damals für den Schüler hatte – entweder wurde er entlassen oder verwarnt. Der Verletzte wurde auf die HNO geschickt, um möglichen größeren Verletzungen im Ohr vorzubeugen.

Vorgehen bei Gewalt unbekannt – am ehesten stufenweises Vorkommen

Wie die Schule in einem Gewaltfall vorgeht, weiß IP2 nicht genau. Im Falle eines Diebstahls wurde ein Schüler einmal der Schule verwiesen. IP2 geht aber davon aus, dass es ein stufenweises Vorgehen gibt, das in der Entlassung des Schülers, der Schülerin enden kann. Dies ist in einer Privatschule natürlich möglich, weil die SchülerInnen beim Schuleintritt einen Vertrag unterschreiben.

Schuldruck führt zu nervlichen Zusammenbrüchen (132-138)

Auf die Frage, ob es Zeiten gibt, in denen Gewalt ein größeres Thema ist als sonst, antwortet IP2, dass das in der Hektik der Vorweihnachtszeit der Fall sein kann, besonders aber wenn der Notendruck größer wird. In diesen Zeiten nimmt zwar nicht die Brutalität, die Aggressivität zu, aber die SchülerInnen leiden psychisch, kommen weinend zu IP2 und brechen seelisch zusammen. Vor allem die Älteren, wenn es um Versetzungen geht.

Auf die Darstellung von **129-152 und 173-183** wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

Bekannte friedenspädagogische Maßnahme: Friedensband (184-191)

Gefragt nach der Friedenspädagogik, schildert IP2, dass IP2 diesbezüglich außer dem Friedensband nichts bekannt sei.

Bewegung als Gewaltprävention (197-208)

IP2 hält Turnen und Bewegung für wichtig, um Aggressionen abzubauen:

„Bewegung würde ich fördern und unterstützen, zum Aggressionsabbau, denke ich.“

3.1.3 INTERVIEW 3

Auf die Darstellung von **8-23** wird aus datenschutzrechtlichen Gründen zum Teil verzichtet.

Positiv: wenn SchülerInnen eigeninitiativ Hilfe suchen

Vermehrt und zunehmend suchen SchülerInnen eigeninitiativ nach psychologischer Hilfe – dies wird von IP3 positiv bewertet.

Gute Auslastung, weil Position etabliert

Da die Position von IP3 an der Schule gut etabliert ist, ist IP3 auch ausgelastet.

Auf die Darstellung von **42-48** wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

KlientInnen: SchülerInnen der KMS und VS (24-27)

Verstärkt kommen SchülerInnen der Unterstufen (bes. der KMS) und der Volksschule zu IP3.

Themen und Gründe: familiäre Probleme, Leistungsabklärungen, auffälliges Verhalten, Scheidungen, ... (28-41)

Wenn SchülerInnen von sich aus zu IP3 kommen, geht es dabei meist um familiäre Probleme; bei jenen, die zu IP3 geschickt werden, geht es eher um Leistungsabklärungen (speziell auch um die „AHS-Eignung“) und um verändertes oder auffälliges Verhalten. Hier wird dann abgeklärt, ob es eine Therapie braucht wahlweise was hinter diesem Verhalten steckt. Es kann auch sein, dass Eltern im Falle einer Scheidung zu IP3 kommen, um mit IP3 abzuklären, wie sie am besten mit der Situation umgehen sollen. Insofern gibt es viele verschiedene Themen, mit denen sich IP3 konfrontiert sieht.

Erste Eindrücke bei Arbeitsbeginn (49-106)

Sich ein Team „erarbeiten“ müssen

Für IP3 war es zu Beginn der schulischen Tätigkeit ungewohnt, alleine zu arbeiten. IP3 musste sich erst ein Team „erarbeiten“.

„Das wird halt dann auch insofern besser, weil man die Lehrer auch besser kennt und mehr Kontakte hat und zum Team auch dazu gehört. Auch wenn ich eine Außenstehende bin und eine Außenposition habe, aber trotzdem fühle ich mich natürlich mehr dazugehörig, als wenn man startet und keinen kennt. Das war so Anfang vielleicht ein bisschen ungewohnt. Aber eben weil der Vergleich zu vorher so stark war. Das war so ein fast familiäres Team, so ein Unterschied.“

IP3 war bereits vorher in „einem katholischen Bereich“ tätig. IP3 ist gut angekommen und aufgenommen worden.

Keine besondere Häufung von Gewalt

IP3 denkt nicht, dass im Schulzentrum das Thema Gewalt besonders vorherrschend wäre – hat aber keinen Vergleich zu anderen Schulen.

Gender-Gap beim Annehmen von Hilfe

Die LehrerInnen mussten sich zu Beginn erst an IP3 gewöhnen – an ein neues Gesicht. Laut Beobachtungen von IP3 nehmen Frauen das Angebot von IP3 eher in Anspruch als Männer, geht die Initiative meist von Frauen aus.

Schulkultur: das Kind „im Vordergrund“ sowie eine katholische Privatschule mit Friedensgebet und Gottesdiensten (107-137)

Auf die Frage, was die Schulkultur ausmache, antwortet IP3, dass IP3 das Bemühen um Kinder, welche Probleme haben, sehr schätzt. Das Kind steht „im Vordergrund“; es wird geschaut, warum das Kind so ist wie es ist (familiärer Hintergrund, sozialen Kontext). Ebenso ortet IP3 in allen Schultypen das Bemühen, die SchülerInnen, an der Schule zu behalten, den Vertrag nicht sofort aufzukündigen. Das Miteinander von Direktion und Lehrpersonal zielt auf die Frage: „Wie kann man am besten arbeiten, dass das Kind irgendwie profitiert davon?“ Hier gibt es eine gute Zusammenarbeit.

Als weiteres besonderes Kennzeichen nennt IP3, dass das Schulzentrum eine katholische Privatschule ist; in diesem Zusammenhang erwähnt IP3 auch das Friedensgebet und die Gottesdienste:

„Das natürlich prägt natürlich auch die Schule, weil das natürlich mehr ist als in einer öffentlichen Schule.“

Gewalt in der Wahrnehmung kein großes Thema (143-174)

IP3 nimmt Gewalt nicht als ein so großes Thema an der Schule wahr.

Wenn LehrerInnen an Grenzen stoßen: Unterschiede zwischen den Schultypen

IP3 meint jedoch, dass IP3 auch nur die „Spitze von dem Ganzen“ mitbekommt; wenn also LehrerInnen an ihre Grenzen stoßen und es deutlich wird, dass das Kind professionelle Hilfe braucht. Dies betrifft wiederum vor allem die Volksschule und die KMS, da in der HAS und in der AHS viel an Konflikten abgefangen wird – auch durch die Peer Mediation:

„Von da, da kriege ich ganz viel gar nicht mit, weil die das irgendwie intern abklären.“

KMS: Buben mit aggressiven Verhalten

In der KMS geht es dann auch eher um Buben, die ein aggressives Verhalten an den Tag legen. Diese werden von den LehrerInnen an IP3 verwiesen. Danach ermittelt IP3, welche Schritte gesetzt werden können.

NMB: freiere Struktur → öfters Gewalt

Vereinzelt bekommt IP3 auch Gewaltvorgänge von der Nachmittagsbetreuung mit; hier gibt es ja eine freiere Struktur als am Vormittag, es ist ein bisschen lockerer. Da passiert dann

„schneller“ etwas; da IP3 am Nachmittag jedoch weniger in der Schule ist, fungiert IP3 diesbezüglich auch weniger als AnsprechpartnerIn.

Therapeutische Angebote als finanzielle Herausforderung und eine Alternative: eine Lehrperson mit psychotherapeutischer Ausbildung (179-207)

Gefragt nach einer konkreten Situation im Umgang mit Gewalt an der Schule schildert IP3 zwei ähnlich gelagerte Fälle von zwei 12-/13-jährigen Burschen: Diese beiden an sich ruhigen Schüler sind immer wieder durch Wutanfälle aufgefallen. In beiden Fällen gab es ein Eltern- und ein Schülergespräch. In diesen Gesprächen ging es darum, was man den Schülern anbieten könnte, und beide Male hat IP3 ein soziales Kompetenztraining vorgeschlagen. Dieses ist jedoch sehr kostenintensiv und scheiterte damit an der Finanzierung. Als Alternative bot man den beiden eine Therapie bei einer Lehrperson des Schulzentrums mit psychotherapeutischer Ausbildung an. Beide Schüler nahmen dieses Angebot an; in den Augen von IP3 funktioniert das sehr gut. Wichtig ist, dass diese Lehrperson nur an den Schulen, an denen sie nicht selbst als Lehrperson tätig ist, Therapieeinheiten anbietet. Grundsätzlich ist es für Eltern schon eine Überwindung, ihre Kinder in die Psychotherapie zu schicken. Sie tun es aber, wenn der Druck von Seiten der Schule zu groß wird.

Professionelle Begleitgespräche (207-217)

Auch in der Volksschule gab es einen Jungen, der – aufgrund seiner belastenden Familiensituation – in der Schule viele Konflikte hatte. Die Eltern hatten weder finanzielle noch zeitliche Ressourcen. Dieser kam dann zur Begleitung zu IP3. Auch die LehrerInnen achteten darauf, was zu tun ist, damit dem Jungen geholfen werden konnte.

Professionelle Begleitgespräche – eine Frage finanzieller und zeitlicher Ressourcen (225-232)

IP3 muss abwägen, bei welchen Kindern es aus finanziellen Gründen nicht möglich ist, externe Hilfe zu beanspruchen. Bei denen übernimmt IP3 die Begleitung. Bei allen geht das nicht, weil das die zeitlichen Ressourcen von IP3 sprengen würde.

Soziale Kompetenz in einer Gruppe erlernen (220-222)

IP3 äußert den Wunsch, dass die SchülerInnen in einer Gruppe (in der Schule) soziale Kompetenz erlernen können.

Unterstützung durch therapeutische Begleitung und soziales Lernen in verschiedenen Formen (238-251)

Auf die Frage, wo IP3 selbst Unterstützung in der Schule bekommt, nennt IP3 an erster Stelle die Lehrperson mit psychotherapeutischer Ausbildung, welche ebenfalls für psychotherapeutische Begleitung zur Verfügung steht. Ebenso hilfreich empfindet IP3 die Peer Mediationen

und eine Trainerin, die in der VS regelmäßig mit einem Therapiehund kommt und mit den Kindern Themen wie soziales Lernen, Verbesserung des Klassenklimas und Konfliktlösungsstrategien bearbeitet. Sinnvoll erscheint ihr auch der Klassenrat, den IP3 in der HAS und in der AHS verortet.

Wunsch nach Teamarbeit (254-263)

IP3 würde sich als Unterstützung jemanden vor Ort wünschen, mit dem/der IP3 gemeinsam „so Gruppensachen“ anbieten könnte; auch eine zweite Unterstützungskraft mit derselben Ausbildung wie IP3 oder ein Sozialarbeiter wären gut.

Erwartungen an IP3 (264-280)

Der Wunsch nach Rezepten

Bezüglich der Erwartungen, die an IP3 gestellt werden, denkt IP3, dass schon manchmal „Rezepte“ im Umgang mit den SchülerInnen erwartet werden; es sollen rasch Änderungen eintreten. Dafür ist aber die Zusammenarbeit mit den Eltern essentiell.

Initiieren des Lösungsprozesses

Grundsätzlich ist IP3 selten in einer Konfliktsituation selbst dabei, sondern wird erst dann gerufen, wenn sich ein Kind (z. B. in der Volksschule) schon in der Direktion befindet und es darum geht, dass es sich beruhigt, zu schauen, was los war, und „das Ganze irgendwie zum Rollen zu bringen.“

Zusammenarbeit mit den Eltern (282-316)

Informationspflicht gegenüber den Eltern

Prinzipiell ist IP3 verpflichtet, die Eltern zu informieren, wenn deren Kind öfters zu IP3 kommen sollte. Insofern müssen die Eltern auch einverstanden sein, wenn LehrerInnen ein Kind IP3 schicken. Ausnahmefälle sind akute schulische Krisensituationen. Aber auch hier wird nach der ersten Intervention Kontakt mit den Eltern aufgenommen.

Widerstände der Eltern konstruktiv auflösen

IP3 bemerkt auch Widerstände der Eltern gegen die psychologische Begleitung ihrer Kinder („Mein Kind ist doch nicht blöd.“); diese lassen sich jedoch zumeist auflösen, wenn signalisiert wird, dass es darum geht, gemeinsam das Beste für das Kind zu machen, wenn ohne Schuldzuweisungen zukunftsorientiert gearbeitet wird:

„Also auch auf jeden Fall, das ist mir schon wichtig, dass die Eltern da immer eingebunden sind. Wie weit sie das dann selber einlassen, ist dann wieder etwas anderes.“

Soziales Lernen in der VS und Teamwork in der KMS als Teil von Friedenspädagogik (323-338)

Die Friedenspädagogik an der Schule sieht IP3 insofern umgesetzt, als die Kinder schon in der Volksschule soziales Lernen haben. Ebenso sieht IP3 diese durch die Umsetzung von Teamarbeit (besonders in der KMS) verwirklicht.

Bewusstsein der LehrerInnen für das Thema von Konflikten/Gewalt

Prinzipiell geht IP3 davon aus, dass sich die LehrerInnen dieses Themas bewusst sind und es daher auch im Alltag leben.

Bei Schwierigkeiten: Peer-Mediation oder Besuch der Klassen durch die Schulpsychologin

Bei Schwierigkeiten muss dann eben verstärkt mit Peer-Mediation gearbeitet werden; „wenn der Hut brennt“ geht die Schulpsychologin in die Klassen und arbeitet zu Themen wie sozialem Lernen oder Mobbing. Das ist jedoch selten.

Mobbing kommt immer wieder einmal in der Schule vor (340-369)

Mobbing ist an der Schule immer wieder ein Thema, wenn auch nicht in verstärktem Ausmaß. Es kommt laut IP3 eben überall vor, wo es Kinder und Jugendliche gibt. IP3 glaubt auch nicht, dass IP3 alle Mobbingfälle immer mitbekommt. In der AHS wird viel von den MediatorInnen abgefangen.

Differenzierter Umgang mit Mobbing

Wenn Mobbing vorkommt, muss man schauen, was man am besten macht: So hat IP3 einmal mit einer Klasse zwei Stunden zum Thema gearbeitet und danach hat die Lehrerin in diese Richtung weiter gearbeitet. Auch das gemobbte Kind selbst muss gestärkt und/oder an eine Psychotherapeutin vermittelt werden. Die LehrerInnen sind dafür verantwortlich, dass es in der Klasse aufhört.

3.1.4 INTERVIEW 4

Gewaltprävention: LehrerIn als Bindeglied zwischen den Schulen und gegenseitiges Kennenlernen (4-76)

IP4 definiert ihre Rolle hinsichtlich des Mediationsprojektes als „schulübergreifend“.

Ressentiments zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen der verschiedenen Schulen

Da es sowohl von Seiten der LehrerInnen wie auch der SchülerInnen Ressentiments gegenüber anderen Schulformen gibt, ist hier eine Vermittlung sehr wichtig. Als Beispiele für solche Ressentiments nennt IP4 diffamierende Aussagen der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen der je anderen Schulformen oder Revierkämpfe vor der Schule zwischen den SchülerInnen der verschiedenen Schulformen.

Gegenseitiges Kennenlernen als Gewaltprävention



Hier wirkt IP4 als Bindeglied und das Peer-Mediationsprojekt sorgt dafür, dass sich die SchülerInnen gegenseitig kennenlernen:

„Alles was fremd ist, lehnt man ab, aber in dem Moment wo man das kennt, hat man Anknüpfungspunkte und dann denkt man nach bevor man schimpft oder hinhaut oder so.“

Bindeglied-Rolle: herausfordernd, spannend und mit der Schulleitung gut abgesprochen

IP4 selbst findet es spannend, verschiedene Lebenswelten zu kennen und die Möglichkeit zu haben, Dinge unterschiedlich zu machen. Gegenüber Vereinnahmungstendenzen der verschiedenen Schulformen muss IP4 sich abgrenzen; die Rolle von IP4 ist jedoch mit der Schulleitung gut abgesprochen.

Initiativen der Schulvernetzung zwischen HAS/HAK-AUL – AHS auf Ebene der LehrerInnen (77-101)

Prinz-Kaffee

Die Versuche der Schulleitung, Kontakt zwischen den Schulformen herzustellen mündeten zum Beispiel im sogenannten „Prinz-Kaffee“: Dieses hat verpflichtenden Charakter und versammelt Leute aus allen Schulformen, um zu verschiedenen Themen zu diskutieren. Das bewertet IP4 als „super Sache“.

Schulformübergreifende Seminare

Weiters gab es schulformübergreifende Seminare.

Rückgang der Bemühungen aufgrund gesteigerter Anforderungen

In letzter Zeit ließen die Bemühungen im Schulzentrum nach, was IP4 auf die gesteigerten Anforderungen zurückführt.

Gottesdienst und ein Essen danach

Weiters gibt es zwei Mal im Jahr einen Gottesdienst zu Ehren der Gründerin, bei dem zwar alle anwesend sind, bei dem aber – vor allem beim Essen danach – laut IP4 deutlich wird, dass die Schulformen sehr separiert sind.

Chor und Volleyballturnier

Ein wenig Zusammenarbeit gelingt auch beim Chor. Und im Moment wird versucht, ein Volleyballturnier auf die Beine zu stellen.

Strukturelle Initiativen zur Schulvernetzung verschwinden eher

IP4 sieht aktuelle Initiativen der Schulvernetzung als eher punktuell an, strukturelle Initiativen würden dahingegen im Moment gerade eher verschwinden.

Initiativen der Schulvernetzung zwischen HAS/HAK-AUL – AHS auf Ebene der SchülerInnen: Schulball (102-107)

Auf Ebene der SchülerInnen ortet IP4 Kooperationen vor allem beim Schulball, der zwar hauptsächlich von der AHS organisiert wird, bei dem es aber, da er ein „Schulball des Schulzentrums“ ist, das Bemühen gibt, SchülerInnen aus den anderen Schulformen (HAS und HAK/AUL) einzubinden.

Initiativen der Schulvernetzung zwischen älteren und jüngeren SchülerInnen: Mediation und Buddy-Projekt (107-127)

Bei Bedarf werden SchülerInnen der HAS und der AHS in der KMS und der Volksschule als Peer-MediatorInnen eingesetzt:

„Das kann man nicht erzwingen. Das kommt, und wenn’s was gibt – ja, das rennt eigentlich ganz gut.“

Eine weitere Einrichtung, welche die unterschiedlichen Jahrgangsstufen verbindet, ist das Buddy-System, das in der AHS eingeführt wurde. SechstklässlerInnen kümmern sich um ErstklässlerInnen. [IP4 erzählt ein Beispiel.]

Erfahrungen mit dem und Erkenntnisse aus dem Mediationsprojekt (137-218)

Inzwischen wird das Projekt ernst genommen (139-149)

Das Mediationsprojekt wurde laut IP4 vor allem am Gymnasium zuerst belächelt, weil es „von außen hereingekommen war“. In der HAS hatte es von Anfang an – aufgrund der strukturell guten Unterstützung von Seiten der Direktion – einen höheren Stellenwert. Mittlerweile haben die MediatorInnen auch in der AHS ihren Ruf als „Hobbypsychologen“ abgelegt und IP4 geht davon aus, dass viele KollegInnen froh sind, dass es das Projekt an der Schule gibt und sie von den Peers im Konfliktfall unterstützt werden.

Peer-MediatorIn sein: im Alltag schwierig (149-166)

Erfahrungen mit den Peers haben gezeigt, dass sie ihre Rolle der MediatorInnen im „echten Leben“, also im schulischen Alltag, nicht einnehmen können. Als Beispiel führt IP4 an, dass es in einer zweiten Klasse das Phänomen des „Happy-Slapping“ gegeben habe, obwohl in dieser Klasse auch viele Peer-MediatorInnen waren. Diese gehörten zwar nicht zur Gruppe der TäterInnen, aber sie haben auch nicht eingegriffen. Es wurde klar, dass die Ausbildung in der je eigenen Gruppe [das gilt auch für LehrerInnen im Kollegium], wo es immer auch um Positionierungen und Rangordnungen geht, nicht greift. Hier sieht IP4 auch eine Aufgabe für die Zukunft des Mediationsprojekts: Die SchülerInnen dahingehend zu stärken, dass sie auch außerhalb ihrer definierten Rolle als Peers, in ihrem Alltag gegen Gewalt auftreten.

„Zeiten von Gewalt“: Schuljahresende (166-169)

IP4 bezeichnet die Jahreszeit, wenn das Ende des zweiten Semesters naht und die SchülerInnen unter Notendruck stehen, als jene, in der sich die Konfliktfälle häufen. Obwohl es jedes Jahr das gleiche ist, waren IP4 und ihre KollegInnen doch wieder wegen der vielen Konfliktfälle überrascht.

Häufige Konflikte und Notwendigkeit der Bearbeitung (169-178)

Trotz der vielen Mediationsarbeit im Schulzentrum gibt es doch in fast jeder Klasse Konfliktfälle. IP4 meint, dass die Schule jemanden brauchen könnte, der/die fix für die Arbeit an Konflikten angestellt ist. Gleichzeitig führt IP4 die Schulpsychologin als Unterstützung an.

Die Thematisierung von Gewalt ist wichtig (180-198)

IP4 bezieht sich auf den Vorwurf von KollegInnen, dass man durch die Thematisierung von Konflikten diesen noch zusätzlichen Raum gäbe. Im Mediationsteam ist man jedoch der Meinung, dass Konflikte frühzeitig zu bearbeiten sind, um später nicht zu „explodieren“. Als ein besonderes Beispiel führt IP4 die Social-Media Plattform Facebook an; hier besteht die Möglichkeit, dass SchülerInnen 24 Stunden lang der verbalen Gewalt ausgesetzt sein können – das betrifft auch schon die 12-/13-Jährigen. In dieser Altersgruppe ist auch die Pubertät konfliktverschärfend; diese Konflikte (zwischen Mädchen und Burschen, zwischen Mädchen und Mädchen) werden über Facebook ausgetragen und in der Klasse dann auch körperlich ausagiert.

Der Umgang mit destruktiven Gruppendynamiken: Selbstbewusstsein stärken (198-218)

Als aktuelles Beispiel für eine destruktive Gruppendynamik führt IP4 eine dritte Klasse an, in der die Burschen einen Schüler aus der Klasse „raus haben“ wollen. IP4 bleibt in den Pausen immer in dieser Klasse, weil IP4 körperliche Gewaltanwendung befürchtet. IP4 führt die hier auftretende „Grausamkeit“ der Kinder auf Gruppenphänomene und -dynamiken zurück. Diesbezüglich widerspricht IP4 auch den KollegInnen, die meinen, dass das Verlassen der Schule durch den Buben die Situation verbessern würde. Auch wenn er weg wäre, würde in den Augen von IP4 eben ein anderer seine „Rolle“ einnehmen. Im Moment ist es ein großes Thema innerhalb des Mediationsteams, wie eine solche Gruppendynamik durchbrochen werden kann. Eine Fortbildung von außen bestärkte die Gruppe darin, an der Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen zu arbeiten.

Umgang mit Gewalt: eine Checkliste und die Auflösung des Schulvertrages als letzte Konsequenz (223-249)

IP4 berichtet, wie mit Gewalt an der Schule umgegangen wird. Es besteht der Wunsch nach einem Stufenplan – einer Verhaltenspyramide bzw. Checkliste. In der AHS wurde eine solche Verhaltenspyramide erarbeitet und ist jetzt „in Betrieb“. Da aber Menschen und ihr jeweiliger Hintergrund unterschiedlich sind, funktioniert laut IP4 ein Stufenplan nach dem Motto

„wann a, dann b, wenn b, dann c, wenn c, dann Schulverweis“ nicht. Dennoch würden es sich manche KollegInnen so wünschen.

In der HAS wurde eine Checkliste geschrieben, die mehr Handlungsspielraum zulässt. Darauf reagierten manche KollegInnen mit der Frage, ob man denn niemanden mehr von der Schule verweisen würde. Laut IP4 wäre das durchaus das Ziel, aber wenn man das öffentlich machen würde, hätte die Schule kein Druckmittel mehr. Gleichzeitig darf auch auf die Perspektive der Schulleitung nicht vergessen werden: SchülerInnen sind auch KundInnen. Mittels der Checkliste wurde in der HAS im letzten Jahr bei ca. fünf SchülerInnen der Vertrag gelöst, weil sie verbale oder physische Gewalt ausgeübt hatten.

Gewalt hat auch schultyp- und genderspezifische Formen (250-274)

IP4 denkt, dass Gewalt an der AHS subversiver abläuft. Während in der HAS alles eher emotional gesteuert ist, agieren SchülerInnen des Gymnasiums eher kognitiv-rational. Damit gibt es dort keineswegs weniger Gewalt, aber sie äußert sich anders, zum Beispiel durch das Ausschließen von jemandem. Vor allem bei Mädchen hat das Ausschließen eine lange Tradition. Da es im System Schule primär darum geht, sichtbare Eskalation einzudämmen, fällt diese Art von Gewalt weniger auf. Manche Klassenvorstände sind dennoch sensibel und arbeiten auch an diesen Formen von Gewalt, es gibt aber auch viele, welche sich nicht damit beschäftigen wollen oder können.

Gewalt als Normalfall (274-276)

Gewalt kommt laut IP4 in jeder Schule und in jedem größerem System vor.

Gewalterfahrungen im Leben der SchülerInnen (276-287)

IP4 schildert, dass die SchülerInnen mittlerweile viele negative Erfahrungen von zuhause mitbringen würden: Trennungen, Krankheiten und Gewalterfahrungen. IP4 denkt, das hat im Verlauf der Zeit zugenommen.

Schulischer Umgang mit häuslichen Gewalterfahrungen der SchülerInnen: Schulpsychologin und Jugendanwaltschaft (288-301)

Wenn an der Schule bezüglich familiärer Gewalterfahrungen von SchülerInnen etwas bemerkt wird (z. B. durch den/die TurnlehrerIn), dann wird die Schulpsychologin eingeschaltet und über sie – in massiven Fällen – die Jugendanwaltschaft und andere zuständige Stellen. Die LehrerInnen sind nicht jene, die hier etwas ausrichten können. Dieser Weg muss manchmal beschritten werden – auch wenn es die Kinder selbst zum Teil gar nicht wollen.

Gewaltprävention: Friedenspädagogik als Thema für LehrerInnen (310-333)

In der AHS war Friedenspädagogik das Thema der Schulentwicklung. IP4 ortet einen blinden Fleck auf Seiten jener KollegInnen, die Friedenspädagogik mit „Friede Freude Eierkuchen“

gleichsetzen würden; für viele ist der Begriff der Friedenspädagogik auch ein „rotes Tuch“ und sie nehmen an, dass das alles nichts mit ihnen persönlich zu tun habe. Allerdings ist das genau der Punkt: In der Friedenspädagogik geht es darum, wie man mit anderen Menschen umgeht. Hier herrscht laut IP4 noch großer Handlungsbedarf. Denn gerade jene KollegInnen, die sich gegen Friedenspädagogik verwehren, haben laut IP4 oft besonderen Entwicklungsbedarf. Jene, die an sich arbeiten würden, wären zumeist nicht diejenigen, die es „nötig haben“. IP4 geht davon aus, dass das alle Schulformen betrifft, da das System Schule LehrerInnen viele Möglichkeiten an struktureller Gewalt bietet (z. B. Notenmacht). Hier gilt es, als Mensch verantwortlich damit umzugehen. Wenn LehrerInnen ihre Macht missbrauchen, um den SchülerInnen zu zeigen, dass sie „nichts“ seien, ist das problematisch. Gleichzeitig ist IP4 hier ratlos, was man tatsächlich machen könne, denn die vielen Angebote werden doch wieder nur von denen genutzt, die schon für das Thema sensibel sind.

Friedenspädagogik für Erwachsene – im Alltag schwierig (344-348)

Der Erwachsenen müssten stärker an sich arbeiten als die SchülerInnen; doch das geht im schulischen „Alltagsgeschäft“ oft unter.

Friedenspädagogik für SchülerInnen: viele Angebote (333-395)

Mit Blick auf SchülerInnen werden viele Maßnahmen gesetzt: Selbstverteidigung im Sportunterricht, Persönlichkeitsbildung zur Entwicklung von Selbstkompetenz.

In der HAS wurde diesbezüglich ein eigenes Fach implementiert; zunächst nur für die erste Klasse, im neuen Lehrplan geht es bis zur dritten Klasse.

Im Gymnasium gibt es da weniger; allerdings unterrichtet an der AHS eine Lehrerin mit einer Ausbildung für „Soziales Lernen“, die das auch gerne anbieten würde.

Unterstützung der Leitung für Friedenspädagogik (351-360)

Sowohl die Leitung des Schulzentrums wie auch die Leitungen der einzelnen Schulen unterstützen – im Rahmen des schulisch Möglichen – das Anliegen der Friedenspädagogik voll und ganz (auch finanziell).

Entwicklung und Aufgaben des Schulpastoralteams (363-434)

Schulpastoral als Charakteristikum einer katholischen Ordensschule

Schulpastoral selbst ist – wie im Leitbild auch verankert – ein typisches Merkmal einer jeden Ordensschule. Demnach hat es im Schulzentrum immer schon pastorale Angebote wie Erstkommunion, Firmung, Beichtmöglichkeiten und Schulgottesdienste gegeben. Das war selbstverständlich. Früher wurde das hauptsächlich von den ReligionslehrerInnen und – noch früher – von den Ordensschwestern getragen; zudem gab es immer einen Priester, der die Messen gefeiert hat und für Beichtmöglichkeiten zur Verfügung stand.



Etablierung eines Schulpastoralteams

Vor fünf Jahren wurde hinsichtlich der praktizierten Schulpastoral ein Reflexionsprozess gestartet; u. a. stand die Frage im Raum, ob man Synergien bündeln könne bzw. ob man einen eigenen Posten für die Schulpastoral schaffen solle. Die Beteiligten haben sich gegen einen eigenen Posten und für die Bildung eines Teams entschieden, in dem nicht primär ReligionslehrerInnen, sondern vor allem LehrerInnen, die als ChristInnen vor Ort leben und arbeiten, vertreten sein sollen [Leitung des Teams: Leiterin des Schulzentrums, Mitglieder des Teams: VertreterInnen aller Schulen].

Aufgaben des Schulpastoralteams: Gestaltung des Kirchenjahres und Sakramentenpastoral

Der erste Fokus des Teams liegt auf der Gestaltung der speziellen Zeiten des Kirchenjahres. Für die SchülerInnen gibt es diesbezüglich viele Angebote (Schulmessen, Gebete, Beichtmöglichkeiten), aber das Schulpastoralteam möchte auch etwas für die MitarbeiterInnen anbieten. Daher wird im Herbst für den Advent und im Frühling für Ostern ein Kalender mit allen Angeboten erstellt, an denen die MitarbeiterInnen teilnehmen können.

Der zweite Fokus liegt auf der Sakramentenpastoral in den einzelnen Schulen. In Bezug auf die Firmvorbereitung gibt es Vernetzungsversuche zwischen den Schulen und eine Neustrukturierung. Auch wird versucht, Synergieeffekte zu generieren, wenn ein Priester an die Schule kommt.

Zudem hat es 2010 eine Wallfahrt nach Mariazell gegeben, auch 2013 soll eine stattfinden. Es wird überlegt, diese Wallfahrt in Zukunft regelmäßig anzubieten.

Kooperationen des Pastoralteams

Das Pastoralteam arbeitet u. a. mit dem Mediationsteam und der Schulpsychologin zusammen. Dies ergibt sich zum Teil schon aus personellen Überschneidungen, könnte allerdings in den Augen von IP4 noch besser sein. Auch wird überlegt, ob es einen Schulseelsorger vor Ort geben solle, der für ein paar Stunden angestellt wird. Ein Mitglied des Teams versucht, die österreichweiten Schulpastoral-Verbindungen zu halten (Schulpastoraltagung, KPH Wien/Krems) und bringt so auch Ideen „von außen“ in das Schulpastoralteam ein.

Annahme der schulpastoralen Angebote ist unterschiedlich (435-460)

Die Angebote werden unterschiedlich angenommen. Schön wäre es, wenn mehr Erwachsene teilnehmen würden. IP4 ist das Prinzip der Freiwilligkeit wichtig.

Schulpastoral und Gewalt 1: „Ihr müsst in die Messe gehen“ (463-512)

Den Zusammenhang zwischen Schulpastoral und Gewalt sieht IP4 dort, wo SchülerInnen gezwungen werden, in den Gottesdienst zu gehen. Diese Diskussion betrifft nur die großen

Gottesdienste zu Weihnachten und zu Ostern (Eucharistiefiern) und die Wortgottesdienste zu Schulbeginn und -schluss; alle anderen Angebote sind frei.

Für die muslimischen SchülerInnen der HAS – ca. 25 Prozent – wird während dieser Gottesdienste eine Betreuung organisiert; erfahrungsgemäß gehen diese aber auch ganz gerne mit; wichtig ist dabei: Es steht ihnen frei.

Die Situation mit den orthodoxen SchülerInnen gestaltet sich komplizierter: „Das hängt total“ von der Person des/der jeweiligen orthodoxen Religionslehrers/Religionslehrerin ab.

„Früher war es so, dass wir gesagt haben, o.k. wir sind alle Christen und ihr seid an einer katholischen Schule und wir feiern gemeinsam auch Weihnachten und Ostern und wir laden euch ein, mit uns zu feiern.“

Dann gab es einen orthodoxen Religionslehrer, der seine SchülerInnen nicht zum Gottesdienstbesuch zwingen wollte, schon gar nicht in einen katholischen. Daraufhin sind auch keine mehr gekommen. Hier meint IP4, dass man SchülerInnen manchmal schon auch „bei der Hand“ nehmen müsse. Darüber hinaus gab es den Vorwurf, dass die orthodoxen SchülerInnen katholischerseits vereinnahmt würden. Das bestreitet die IP4 allerdings. Es gab hier große Differenzen.

Eine ähnliche Diskussion gibt es in der AHS, in der jetzt auch mehr religiöse Vielfalt herrscht als früher. Wenn ein Kind sagt, dass es als orthodoxes nicht in die katholische Messe gehen möchte, die Antwort aber ist, dass dies hier eine katholische Schule sei und es daher in die Messe zu gehen habe, hat das laut IP4 etwas Gewaltvolles. Das betrifft auch SchülerInnen ohne Bekenntnis.

„Du bist in einer katholischen Privatschule und du gehst in die Messe“, also das schon natürlich was Gewaltvolles eigentlich, ja?“

Hier wird um eine Lösung gerungen und es gibt noch keinen Konsens darüber, wie diese aussehen könnte:

„Und ich denke mir, da sind wir schon sehr stark am Suchen, was wir da für ein Modell, und da gibt es auch keinen Kons-, also eine einhellige Meinung, also die einen sagen ‚ja eigentlich kann man sie wirklich nicht zwingen‘, die anderen sagen ‚wir laden euch ein und ihr werdet doch nicht unsere Einladung ausschlagen‘ sozusagen, ja? Und die Dritten sagen, ‚nein, alle Christen gehen‘, also das würde ich sagen, hat schon (3 Sekunden Pause) was Gewaltvolles teilweise an sich.“

Auch 527-530: „Aber da sind natürlich Gewaltmomente drinnen, ja? Das ich jemanden zwingen, in die Kirche zu gehen. Das ist halt die Frage, wie weit ich das schon mit einkaufe, wenn ich in die katholische Privatschule gehe, und das weiß ich ja, und da schließe ich einen Vertrag ab, ja?“

527-562: Wie katholisch sind wir (noch) und wie wollen wir katholisch sein? Eine politische Frage auf Leitungsebene

IP4 wirft die Frage auf, worin sich die Identität als „katholische“ Privatschule angesichts einer zunehmend pluraleren SchülerInnenschaft (bei den LehrerInnen ist das noch nicht so das Thema) zeigt. Es stellt sich die Frage, wie katholisch sind „wir“ noch bei einem Anteil von 25 Prozent muslimischen SchülerInnen? Von der grundsätzlichen Beantwortung dieser durchaus auch politisch zu nennenden Frage – auf Leitungsebene – hängt auch die Entscheidung hinsichtlich der weiteren SchülerInnenaufnahme ab.

Schulpastoral und Gewalt 2: LehrerIn und FirmbegleiterIn in einem (512-524)

Ein weiteres Problemfeld sieht IP4 in möglichen Rollendiffusionen, so zum Beispiel, wenn ein/eine LehrerIn, der/die ja Noten vergibt, gleichzeitig der/die LeiterIn einer Firmgruppe ist und als solcher die SchülerInnen auf einer sehr persönlichen Ebene kennenlernt. IP4 verweist auf die Problematik dieses Konzeptes – nicht umsonst wird in vielen Schulpastoralkonzepten die Idee vertreten, dass nicht der/die LehrerIn, sondern ein eigener Pastoralassistent/eine eigene Pastoralassistentin schulpastoral tätig sein soll.

Keine spezifisch „katholische Gewalt“ an der Friesgasse (565-602)

Weder als ehemaligeR SchülerIn der Friesgasse noch als LehrerIn hat IP4 in dieser Schule so etwas wie eine spezifisch „katholische Gewalt“ erfahren (wobei IP4 nie im Internat war und über dieses von daher auch keine Aussage treffen kann und möchte). Hier nimmt IP4 Bezug auf den oft diskutierten Zusammenhang zwischen katholischen Institutionen und bestimmten Gewaltaffinitäten (aktuell am Beispiel des sexualisierten Gewaltvorkommens an katholischen Schulen).

„Wenn Gewalt ausgeübt wird hier an der Schule, dann ist das die ganz normale, zwischenmenschliche, grausliche Geschichte, die es unabhängig von jeder Ideologie oder Religion gibt, ja? Auch von katholischen Menschen, ja?“

Werte der katholischen Schule wie „Umkehr“, „Streben nach Versöhnung“ oder „Wert und Würde jeder Person wahrnehmen“ würden – laut IP4 – eigentlich eher gewaltverhindernd sein.

3.1.5 INTERVIEW 5

Auf die Darstellung von **14-19** wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

Umgang mit Gewalt: gemeinsame Entwicklung einer Gewaltpräventionsstrategie (19-35)

Für die LehrerInnen gibt es inzwischen pädagogische Halbtage, u. a. zu Themen wie Mobbing und Gewaltprävention. Aufgrund eines Vorfalles im letzten Jahr ist man dabei, eine Gewaltpräventionsstrategie zu entwickeln, welche Maßnahmen für unterschiedliche Fälle beinhaltet. Das Mediationsteam versucht diesbezüglich, ein Unterstützungsteam aufzubauen, damit sich mehr LehrerInnen Qualifikationen aneignen und mitarbeiten. Zu dritt ist es derzeit am

Limit [es gibt noch eine externe Mediatorin und zwei AHS-Kolleginnen, wobei eine davon zwischen den beiden Schulformen „geteilt“ wird].

Gewaltpräventionsstrategie (116-128)

Das Ziel der neuen Gewaltpräventionsstrategie ist gerade nicht der schnelle Schulausschluss, sondern ein Stufenplan, der zum genauen Hinschauen zwingt und Handlungsmöglichkeiten – je nach Stufe – vorgibt. Dieser wurden auf Initiative des Mediationsteams und unter Einbezug diverser LehrerInnenteams entwickelt. Wobei dieser Plan noch nicht fertig ist: Von den LehrerInnen wurden noch viele Punkte eingemahnt und es gab Gewaltvorkommen, die in die Überarbeitung einfließen.

Bestandteile des Maßnahmenkatalogs (363-399)

Im Maßnahmenkatalog soll eine Art Checkliste enthalten sein, die die LehrerInnen im Konfliktfall unterstützen kann: Verschiedene Konfliktarten mit unterschiedlichen Konfliktbeteiligungen sind angeführt mit Vorschlägen, was im jeweiligen Fall zu tun ist: Wer ist zu informieren, wann gibt es eine Konferenz, wer ist da dabei, welche Maßnahmen gibt es überhaupt? IP5 betont, dass das Vorgehen nicht immer gleich sein kann, aber der Katalog im Sinne einer Unterstützung gedacht ist. Das Ziel dabei ist, bei *großen* Konfliktfällen strukturierter vorzugehen.

Anerkennung durch gute Arbeit: Annahme des Mediationsprojekts (40-54)

Das Mediationsprojekt hat mit der Ausbildung der Peer-MediatorInnen begonnen. Danach wurde – weil die Peers ja „Arbeit“ brauchten – der Klassenrat eingesetzt. Dies war zu Beginn problematisch, weil Klassenvorstände das Gefühl hatten, dass jemand anderer ihre Arbeit machen würde. Insgesamt hat es sieben bis acht Jahre gedauert, bis das Projekt so angenommen wurde, wie heute. Den Grund dafür sieht IP5 in der erfolgreichen Arbeit. Mittlerweile werden die Peers und die MediatorInnen angefordert, sobald es Probleme gibt.

Weitere personelle Ressourcen wären wichtig

Inzwischen gäbe es mehr zu tun, als das Team leisten kann. Um alles bearbeiten zu können, bräuchte man eine externe Person. Als nächster Schritt stünde an, die LehrerInnen mehr einzubeziehen.

Cybermobbing als Fortsetzung von realen Konflikten (57-70)

Zum Thema Cybermobbing wird im WINF und im IT-Unterricht gearbeitet, Themen hierbei sind das Recht am eigenen Bild, Urheberrecht und Copyright. Das Thema selbst wird nicht so explizit bearbeitet, weil IP5 auch die Erfahrung gemacht hat, dass Mobbing im realen Leben beginnt und sich virtuell fortsetzt. Beispiel: Wenn jemand in der Klasse geschlagen wird und danach ein peinliches Video auf Facebook gestellt wird. Ein zweiter Fall war, dass jemand in

der Klasse gemobbt wurde und dann wurde gefilmt, wie er geschlagen wurde. Dieses Video war dann auch kurz auf Facebook zu sehen. Der Konflikt selbst spielt sich laut IP5 allerdings – zuerst und auch – im realen Leben ab.

Ein massiver Mobbingfall: umfassende Maßnahmen und fehlende Ressourcen (73-116)

IP5 beschreibt einen aktuellen Mobbing-Fall, der erst sehr spät erkannt wurde, weil der Gemobbte ein Schüler ist, der selbst auch kräftig „austeilt“ (rassistische Beschimpfungen, Lieder aus dem Jugoslawienkrieg). In diesem Fall wurde dann erhoben, welche Mobbing-Vollzüge es in der Klasse gegeben hat – in Einzelgesprächen, beim Klassenrat mithilfe von Fragebögen, usw. Dann wurde das weitere Vorgehen beschlossen: Einem Schüler wurde der Vertrag gelöst, ein anderer in eine andere Klasse versetzt und drei Schüler sind mit Befristung weiter an der Schule. Aus Sicht von IP5 ist das der erste Fall in dieser Größe und mit so umfassenden Maßnahmen.

Weitere personelle Ressourcen wären wichtig

IP5 merkt hier an, dass Unterstützungskräfte wichtig wären. Als Beispiel führt IP5 an, dass im geschilderten Fall eine Schülerin mit demjenigen verwandt war, der die Schule verlassen musste; eigentlich hätte es jemanden gebraucht, der sich um sie kümmert. Solch eine Person gibt es nicht, außer es hätte jemand vom Mediationsteam zufällig Bereitschaft und Zeit. Auch die Schulpsychologin ist in den Augen von IP5 mit zu wenig Stunden angestellt; spontan hat sie so gut wie nie Zeit. IP5 äußert noch einmal den starken Wunsch nach professionellen Unterstützungskräften, weil es hier eine große Ressourcenlücke gibt. Das Mediationsteam selbst arbeitet aus intrinsischer Motivation neben dem und zusätzlich zum eigentlichen Unterricht.

[116-128: Gewaltpräventionsstrategie: siehe oben]

Peer-Mediation führt zu höherer Wahrnehmung von Gewalt (132-148)

Dass es Peer-Mediation gibt, führt laut IP5 dazu, dass Konflikte in immer höherem Ausmaß von der Schule wahrgenommen werden. Früher, so IP5, erfolgten Abmeldungen und man wusste nicht genau, warum.

„Und wir sind der Meinung es ist nicht mehr geworden, sondern wir schauen einfach mehr hin, wir kriegen mehr mit.“

Mobbing-Präventionsarbeit an der Schule (150-156)

In der ersten Schulwoche wird thematisiert, was Mobbing ist und was in einem solchen Falle zu tun ist. Es werden auch Mobbing-Tagebücher ausgeteilt. Gleichzeitig müsste man diese Arbeit intensivieren, allerdings stellt sich auch hier wieder die Ressourcenfrage.

Unrechtsbewusstsein der SchülerInnen stärken (156-165)

Wichtig ist IP5, das Unrechtsbewusstsein der Jugendlichen zu stärken. Ein großer Teil kennt Schläge von zuhause und findet Gewaltanwendung „normal“. Hier gilt es, viel Erziehungsarbeit zu leisten und die SchülerInnen zu sensibilisieren und Grenzen aufzuzeigen.

Verbale, physische und strukturelle Formen von Gewalt an der Schule (168-177)

Die Formen von Gewalt, welche IP5 an der Schule beobachtet, sind zum einen die verbale wie auch physische Gewalt zwischen SchülerInnen, aber eben auch strukturelle Gewalt. Als Beispiel für letztere führt IP5 an, dass in der ersten HAS 30 SchülerInnen sitzen: Hier ist die Kommunikation an sich schon gewalttätig, gleichzeitig werden die Jugendlichen aber auch ihrer Individualität beraubt (Verhältnis 30 SchülerInnen zu einer Lehrperson; unterschiedliche Ziele der SchülerInnen können nicht angemessen beachtet werden). Die Cyber-Gewalt sieht IP5 als Fortsetzung von Konflikten des realen Lebens.

Handlungsbedarf: LehrerInnen-Fortbildung, Persönlichkeitsentwicklung und ExpertInnen (181-204)

Dringlichsten Handlungsbedarf ortet IP5 vor allem in der Fortbildung der KollegInnen (Commitment schaffen: Was ist unsere Linie?), wobei hier die Spezifika der Schultypen zu beachten sind. Weiters ist Persönlichkeitsbildung wichtig wie auch die Anerkennung der Individualität jedes und jeder einzelnen und die Entwicklung von Toleranz, auch Umgangsformen wären wichtig. Als Beispiel führt IP5 den „Culture Clash“ in der HAS an, wenn hier SchülerInnen unterschiedlicher Schulkulturen aufeinanderprallen: von der AHS Unterstufe und von der KMS. IP5 spricht auch das Thema der Interkulturalität an, das laut Meinung von IP5 allerdings überbewertet wird:

„und ein bisschen auch interkulturell, wobei dies alles überbewertet wird meiner Meinung nach. (Pause) Und es ist zwischenmenschlich und nicht interkulturell sag ich immer (lacht).“

Daneben bräuchte die Schule ExpertInnen. Auch die Peer-Ausbildung wäre ein guter Ansatzpunkt, insofern dann in jeder Klasse ein paar sensibilisierte SchülerInnen sitzen würden.

Peer-Ausbildung: Themen und Inhalte (208-220)

Die Themen, die in der Ausbildung behandelt werden, werden in zwei Arten von Kursen vertretet: dem Grundkurs und dem Intensivkurs. Zuerst lernen die SchülerInnen, was Mediation ist, Kommunikationstechniken, Mediationsgespräch, Handlungswerkzeug wie Ich-Botschaften, Verhalten im Konfliktfall, Reframing, etc. Diese Dinge werden auch in Rollenspielen eingeübt und danach reflektiert. Dazu gibt es Jahrgangsthemen wie Mobbing oder Zivilcourage, zu denen auch externe ReferentInnen geholt werden. Der Intensivkurs befasst sich eher mit Coaching, da die Peers dann im Klassenrat arbeiten und Mediationen leiten. Die Peers wurden auch in die Entwicklung der Gewaltpräventionsstrategien einbezogen.

245-281: Das Mediationsteam versucht, immer wieder etwas Neues zu machen. Auch Outdoor-Tage gibt es. In der Schule wird das Engagement des Mediationsteams weitgehend positiv bewertet.

Fehlende Beaufsichtigung → „Orte der Gewalt“ an der Schule (220-242)

Die SchülerInnen und LehrerInnen wurden gefragt, wo sie Orte von Gewalt sehen. Dazu wurden Fragebögen ausgeteilt, die gerade ausgewertet werden. Es gibt zwar noch keine Ergebnisse, doch es zeichnet sich ab, dass es sich um Orte (und Zeiten) handelt, die unbeaufsichtigt sind (Tischtennistisch, Spinde, in der Pause). Hier sieht die IP5 aber auch das Problem, dass IP5 die SchülerInnen nicht überbeaufsichtigen möchte, da diese ja auch ihren Freiraum brauchen würden.

Enge führt zu Reibung

Prinzipiell ist das Thema Raum an der Schule präsent, da es sehr eng ist und die SchülerInnen in ihrem Klassenzimmer permanent in ihrer Intimzone gestört würden. Für IP5 ist es logisch, dass das Schulleben angesichts des Lärms und des Drucks nicht reibungslos verlaufen kann.

[245-281: siehe oben]

Fehlende Ressourcen: ein Sozialarbeiter und Mediator, mehr Stunden für die Schulpsychologin und die MediatorInnen (285-313)

Als Unterstützung würde sich IP5 einen Sozialarbeiter wünschen. Es gibt zwar schon das Jugendcoaching vom AMS, das immer wieder an die Schule kommt. Dabei sind die MitarbeiterInnen des Jugendcoachings zwar eher für Jugendlichen da, welche die Schule abbrechen und eine Lehrstelle suchen, „aber sie nehmen auch andere“.

Den Grund für die ungleiche Geschlechterverteilung im Mediationsteam (mehr Frauen als Männer), sieht IP5 in der Unterbezahlung der Arbeit mit nur einer Werteinheit pro Woche. Manchmal – wenn es ein Gegenüber des anderen Geschlechts braucht – holt sich das Team Unterstützung im Kollegium.

Zwar ist die Schulpsychologin hilfreich, aber für IP5 wäre es toll, wenn sie mehr Stunden in der Schule wäre. Aber Stunden sind laut IP5 eine rare Ressource.

Ebenso würde sich IP5 eine bessere Entlohnung der eigenen Arbeit mit bspw. drei Werteinheiten pro Woche wünschen, dann würde sich IP5 noch besser einbringen können.

Intensivierte Kontakte zwischen SchülerInnen der verschiedenen Schultypen wären erwünscht (313-342)

Ein weiteres Zukunftsfeld sieht IP5 in der Intensivierung und Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Schultypen; hier könnten Peer-MediatorInnen aus höheren Klassen

vermehrt mit jüngeren SchülerInnen arbeiten. Es gibt auch ein diesbezügliches Commitment von Seiten der Leitung, aber im Alltagsstress geht das dann halt oft auch unter.

Konfliktpotenzial zwischen den Schultypen sieht IP5 dort, wo Konflikte von außen – IP5 führt hier den Streit von zwei SchülerInnen in der U-Bahn an – in die Schule übertragen werden. Zwischen Volksschule und HAK liegt ein Problem darin, dass die HAK-SchülerInnen durch die Gänge der Volksschule durchgehen müssen, dabei sind sie laut und sie sind größer und haben Straßenschuhe an. Die VolksschülerInnen wiederum arbeiten oft am Boden im Gang. Die HAK wiederum fühlt sich durch den Lärm im Schulhof belästigt. IP5 bewertet das allerdings als normale Themen und meint, dass eigentlich selten Konflikte zwischen den Schultypen zu beobachten sind.

Ein „Grundbudget“ für externe ExpertInnen (351-359)

IP5 formuliert den Wunsch nach einem „Grundbudget“, welches ein „Standard-Gewaltpräventionsverfahren“ ermöglichen würde, für das man sich dann externe professionelle Fachkräfte holt.

[363-399: Bestandteile des Maßnahmenkatalogs: siehe oben]

3.2 Thematischer Vergleich

Wie in Punkt 2.2.4 bereit ausgedeutet, wird in einem nächsten Analyseschritt fallübergreifend gearbeitet. Thematisch vergleichbare Textpassagen innerhalb der und zwischen den Interviews wurden zusammengestellt, Redundanzen damit getilgt und die Inhalte unter zum Teil neuen Überschriften subsumiert. Dabei ist auch die in diesem Schritt stattfindende Kategorienbildung möglichst textnah ausgerichtet.

3.2.1 KONFLIKTARTEN UND -FORMEN

Von den befragten ExpertInnen werden an der Schule unterschiedliche Formen von Gewalt wahrgenommen und beschrieben.

3.2.1.1 „KLEINERE“ UND „GRÖßERE“ KONFLIKTE ZWISCHEN SCHÜLERINNEN

Hingewiesen wird zum einen auf verbale Gewalt, die öfters vorkommt, und zum anderen, seltener auf physische Gewalt zwischen SchülerInnen (IP5: 168-177). Dabei wird zwischen „kleineren“ und „größeren“ Konflikten unterschieden (IP1: 197-200), wobei unter die Kategorie „größere Konflikte“ Mobbing (IP3: 340-369), Cyber-Mobbing, Verleumdung (Facebook) und körperliche Gewalt (IP1: 194-197, 220-250) fallen. IP2 (96-97) reiht unter „Kleinigkeiten“ „Schubsen und Stoßen“ und „irgendwas schmeißen – Plastikflaschen“; diese Dinge kommen zwar auch „minimal“ vor, aber eben immer wieder einmal, während „Raufereien“ ihrer Aussage nach kaum vorkommen; „Brutalität“ habe sie nur einmal erlebt und zwar in Form eines Faustkampfes (IP2: 102-108).

Die Unterscheidung zwischen Mobbing und Cyber-Mobbing ist dabei nicht ganz trennscharf, da IP4 und IP5 Cyber-Gewalt stark verwoben mit Konflikten des „analogen“ Lebens sehen (IP5: 168-177; IP4: 180-198).

3.2.1.2 WENIGER SICHTBARE FORMEN DER GEWALT

Selbstverletzungen, Magersucht und psychisches Leiden: keine Form von Gewalterfahrung?

Ausschließlich IP2 thematisiert explizit psychische Probleme wie Selbstverletzungen und Magersucht (IP2: 63-90). Diese werden von IP2 jedoch nicht in Verbindung mit dem Themenfeld „schulische Gewalt“ eingeführt, sondern an dem Punkt im Interview, an dem die subjektorientierte Schulkultur diskutiert wird. Auf die Frage, woran man es merke, dass die Schule die SchülerInnen in den Mittelpunkt stelle, antwortet IP2:

„Ja, vielleicht, dass man sich doch ein bisschen mehr doch um einzelne kümmert, wenn es jemanden nicht so gut geht.“ (IP2: 67-68)

Die Schule kümmert sich also „doch ein bisschen mehr“ um einzelne SchülerInnen mit psychischen Problemen, die sich körperlich äußern. Solche psychischen Krankheiten schätzt IP2 als große Herausforderungen ein, da deren Heilung sehr langwierig ist. Viele SchülerInnen verlassen dann die Schule, manche kommen in eine Therapie. Erwähnt werden von IP2 (132-138) auch das psychische Leiden der SchülerInnen, wenn der Notendruck größer wird, ihr Weinen und ihre seelischen Zusammenbrüche.

Subversives, psychisches Gewalthandeln

Hinsichtlich des Gewaltvorkommens an der AHS und der HAS/dem HAK-AUL verweist IP4 darauf, dass Gewalt an der AHS keineswegs weniger oft, aber in einer anderen Form als in der HAS, im HAK/AUL vorkommt. IP4 denkt, dass Gewalthandeln an der AHS subversiver abläuft. Während in der HAS alles eher emotional gesteuert ist, agieren SchülerInnen des Gymnasiums eher kognitiv-rational. Vor allem bei Mädchen hat zum Beispiel das Ausschließen eine lange Tradition. Da es nun im System Schule primär darum geht, sichtbare Eskalation einzudämmen, fällt diese „unsichtbare“ Art von Gewalt weniger auf (IP4: 250-274).

3.2.1.3 KEINE SPEZIFISCH „KATHOLISCHE“, SONDERN EINFACH „GANZ NORMALE“ GEWALT AM SCHULZENTRUM

Weder als ehemalige SchülerIn noch als Lehrperson hat IP4 (565-602) in der Friesgasse so etwas wie eine spezifisch „katholische Gewalt“ erfahren (wobei IP4 nie im Internat war und über dieses von daher auch keine Aussage treffen kann und möchte). Hier nimmt IP4 Bezug auf den oft diskutierten und angenommenen Zusammenhang zwischen katholischen Institutionen und bestimmten Gewaltaffinitäten (aktuell am Beispiel des sexualisierten Gewaltvorkommens an katholischen Schulen). Dazu IP4:



„Wenn Gewalt ausgeübt wird hier an der Schule, dann ist das die ganz normale, zwischenmenschliche, grausliche Geschichte, die es unabhängig von jeder Ideologie oder Religion gibt, ja? Auch von katholischen Menschen, ja? Auch von katholischen Menschen, ja? Die halt, weiß ich nicht, welches Problem haben. Aber zu sagen, ‚die Kirche oder die katholische Privatschule als der Ort wo Gewalt besonders vom System her vorgegeben ist‘, ja? Das hätte ich weder auf der Schülerseite noch auf der Lehrerseite jemals so wahrgenommen.“ (IP4: 571-767)

Vielmehr müssten die Werte der katholischen Schule wie „Umkehr“, „Streben nach Versöhnung“ oder „Wert und Würde jeder Person wahrnehmen“ – laut IP4 – eigentlich eher gewaltverhindernd wirken.

3.2.1.4 FAMILIÄR-HÄUSLICHE GEWALTERFAHRUNGEN VON SCHÜLERINNEN

IP4 (276-287, 289-294) schildert, dass die SchülerInnen mittlerweile viele negative Erfahrungen von zuhause mitbringen: Trennungen, Krankheiten und Gewalterfahrungen. IP4 denkt, dass dies im Verlauf der Zeit zugenommen hat.

3.2.1.5 GEWALT UND KONFLIKTE ZWISCHEN LEHRERINNEN DURCH ENGE, LÄRM UND STRUKTURELLE UNGLEICHHEITEN

Mögliches Konfliktpotenzial zwischen KollegInnen lässt sich aus der Schilderung des Konferenzimmers als „Ort der Gewalt“ eruieren. Die Enge und die Lautstärke sind hier nach IP1 problematisch.

„Aber so die Lautstärke [im Konferenzzimmer] haben wir schon einmal versucht in einer pädagogischen Konferenz so Präventionsmaßnahmen zu machen, dass es uns selber besser geht. Also es gibt eh einige so Sachen und teilweise wird es dann eingehalten, teilweise nicht. Ja.“ (IP1: 409-412)

Auch zwischen den LehrerInnen der verschiedenen Schultypen zeigen sich Konfliktlinien:

„und weil ich glaube, dass das auch eine wichtige Geschichte ist, diese Schulformen zu verbinden weil es eben sehr große Ressentiments und Konflikte, nicht nur zwischen den Schülern und Schülerinnen, sondern auch zwischen den Lehrern und Lehrerinnen immer gegeben hat, auch zwischen den Schulformen, ja also ‚wir sind was Besseres‘ und ich denke mir da ist auch ein bisschen eine strukturelle (zwei Sekunden Pause) ja Gewalt ist vielleicht übertrieben, aber schon drinnen.“ (IP4: 12-18)

IP1 (305-306) meint auch, dass die Lehrenden die Raumaufteilung zwischen der HAS/dem HAK-AUL und der AHS als ungerecht empfinden. Die AHS hat die größten Räumlichkeiten, während die HAS und der HAK-AUL, die inzwischen gewachsen sind, keine adäquaten Räumlichkeiten zur Verfügung zu haben. Auch in der VS ist es eher eng. Diesbezügliche Änderungen wären, so nimmt IP1 an, konfliktbeladen und von daher langwierig.

3.2.1.6 GEWALT VON LEHRERINNEN AN SCHÜLERINNEN – K/EIN THEMA?

Gewaltausübung von LehrerInnen an SchülerInnen wird nur in einem Interview thematisiert – und zwar in Blick auf das Themenfeld „strukturelle Gewalt und Macht“:

„Und das wird wahrscheinlich in allen Schulformen ähnlich sein. Weil natürlich das System Schule dem Lehrer ja allein schon ein Repertoire an struktureller Gewalt und Macht bietet. Und wenn ich da als



Mensch nicht irgendwie verantwortungsvoll damit umgehe, dann ist das schon sehr problematisch, ja? Also wenn ich einfach Notenmacht oder sonst irgendetwas missbrauche, um irgendwie (2 Sekunden Pause) zu zeigen ‚ihr seid nichts und ich bin wer‘, und ich glaub, dass das (2 Sekunden Pause) natürlich vorkommt.“ (IP4: 323-329)

3.2.2 KONFLIKTTHEMEN ZWISCHEN UND PROBLEME VON SCHÜLERINNEN

Als häufige Konfliktthemen zwischen SchülerInnen, die in den Peer-Mediationen geklärt werden, nennt IP1 Freundschaften (wer will mit wem (nicht mehr) befreundet sein), Verhaltenskonflikte („den anderen nerven“) und Eifersüchteleien (IP1: 179-184; 194). Ebenso von Relevanz sind Konflikte mit politisch-familiärem Hintergrund zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem national-ethnischen Migrationshintergrund (IP1: 220-250).

IP3 sieht sich mit vielen verschiedenen Themen konfrontiert: familiäre Probleme, Leistungsabklärungen, verändertes oder auffälliges Verhalten, Scheidung, usw.

3.2.3 WAS ZU KONFLIKTEN & GEWALTHANDELN FÜHREN KANN ...

3.2.3.1 REGEL/ZWÄNGE

„Ständige Konflikte“ sieht zum Beispiel IP1, wenn es um Schulregeln, die Hausordnung oder Hausregeln geht. IP1 meint, dass SchülerInnen diese Regeln als „Orte der Gewalt“ empfinden würden – da sie ihnen nicht (immer) einsichtig sind und damit die Freiwilligkeit von Seiten der SchülerInnen nicht gegeben sei (IP1: 330-348).

3.2.3.2 „ORTE DER GEWALT“: ENGE, LÄRM UND DIE FRAGE NACH DER BEAUFSICHTIGUNG

Prinzipiell ist das Thema Raum an der Schule sehr präsent, da es vom Gebäude her eng ist und die SchülerInnen, laut IP5, in ihrem *Klassenzimmer* permanent in ihrer Intimzone gestört würden. Auch IP1 sieht im Schulzentrum bestimmte Räume und Orte, die entweder gewaltgenerierend (*schmale Gänge*) oder gewaltmindernd (neue *Pausenräume* der HAS) sind. Zwischen der Volksschule und der HAS liegt zum Beispiel ein Problem darin, dass die HAS-SchülerInnen durch die Gänge der Volksschule durchgehen müssen – dabei sind sie laut und größer und haben Straßenschuhe an. Die VolksschülerInnen wiederum arbeiten oft am Boden im Gang. Die HAS wiederum fühlt sich durch den Lärm im Schulhof belästigt. IP2 (98-102) schildert zum Beispiel einen Gewaltvorfall, bei dem „die Großen“ beim Klassenwechsel „die Kleinen“ beiseite gestoßen haben. Für IP5 sind das jedoch ganz normale Themen des alltäglichen Miteinanders, welche sich nicht auf Konflikte zwischen den einzelnen Schultypen rückführen lassen (IP5: 313-342).

IP1 meint weiters, dass LehrerInnen (weniger die SchülerInnen) die ungleiche Raumverteilung zwischen AHS und HAS/HAK-AUL als „ungerecht“ empfinden würden, denn während die AHS viel Platz hat, müssen die HAS und der HAK-AUL mit wenig Platz auskommen (IP1: 279-

328). Auch das *LehrerInnenzimmer* nimmt IP1 als „Ort der Gewalt“ wahr. Aufgrund der herrschenden Lautstärke und der fehlenden Arbeitsplätze kann man dort nicht in Ruhe arbeiten und auch nicht abschalten (IP1: 400-411).

Vom Mediationsteam wurde mittels Fragebögen versucht zu erheben, wo LehrerInnen und SchülerInnen „Orte der Gewalt“ sehen. Dabei zeichnet es sich ab, dass Orte (und Zeiten) angeführt werden, an und in denen nicht beaufsichtigt wird (Tischtennistisch, Spinde, Pausenzeit). Dennoch hält IP5 eine Überbeaufsichtigung nicht für sinnvoll, da die SchülerInnen ihren Freiraum brauchen würden (IP5: 220-242). Hinzuzufügen ist an dieser Stelle auch die Assoziation von IP3, im Hinblick auf Gewaltvorgänge während der Nachmittagsbetreuung: IP3 macht die freiere, etwas lockerere Struktur der NMB dafür mitverantwortlich, dass dann eben „schneller“ etwas passiert (IP3: 143-174).

3.2.3.3 STRUKTURELLE GEWALT DES SCHULSYSTEMS: NOTENDRUCK, KEIN RAUM FÜR INDIVIDUALITÄT UND IMMER MEHR AUFGABEN

Die ExpertInnen führen auch die durch das Schulsystem als solches ausgeübte strukturelle Gewalt ins Treffen. So beschreibt IP1 das Schulsystem als „sehr mit Gewalt behaftet“, zum Beispiel aufgrund des Notensystems (IP1: 349-414). Auch IP4 bemerkt eine Häufung von Konfliktfällen, wenn das Ende des zweiten Semesters naht und die SchülerInnen unter Notendruck stehen. Obwohl das jedes Jahr das gleiche ist, waren IP4 und IP4s KollegInnen aufgrund der vielen Konfliktfälle doch wieder überrascht (IP4: 166-169). Und IP2 antwortet auf die Frage nach Zeiten, in denen Gewalt ein größeres Thema ist als sonst, dass das in der Hektik der Vorweihnachtszeit der Fall sein kann, besonders aber wenn der Notendruck größer wird. Da nimmt zwar nicht die Brutalität, die Aggressivität zu, aber die SchülerInnen leiden psychisch, kommen weinend zu IP2 und brechen seelisch zusammen – vor allem die Älteren, wenn es um Versetzungen geht. (IP2: 132-138).

IP5 sieht ein weiteres Beispiel für die strukturelle Gewalt des Schulsystems darin, dass in der ersten HAS 30 SchülerInnen sitzen: Hier ist die Kommunikation an sich schon gewalttätig, gleichzeitig werden die Jugendlichen auch ihrer Individualität beraubt, insofern eine einzige Lehrperson all den unterschiedlichen Zielen und Bedürfnissen der SchülerInnen gar nicht gerecht werden kann (IP5: 168-177).

Strukturelle Gewalt im Schulsystem betrifft aber auch die LehrerInnen – so IP1 – und zwar insofern, als sich das Schulsystem über Jahrhunderte hinweg in seiner starren Struktur nur wenig verändert hat, aber immer mehr leisten muss. LehrerInnen müssen von daher immer mehr administrative Tätigkeiten übernehmen und viele zusätzliche Aufgaben (z. B. durch Schulentwicklungsprozesse, Kompetenzorientierung, Zentralmatura) erfüllen (IP1:349-414).

3.2.3.4 DESTRUKTIVE GRUPPENDYNAMIKEN

IP4 führt Gruppenphänomene und -dynamiken als eine Erklärung für psychisches und physisches Gewalthandeln von SchülerInnen in Klassenverbänden an. Nach Meinung von IP4 gilt es hier, auf diese Dynamiken genau hinzuschauen und auch dagegenzuhalten. Manche KollegInnen würden lieber wegschauen und sind der Ansicht, dass sich die Situation verbessern würde, wenn das jeweils im Fokus des Gewalthandelns stehende Kind die Schule verlassen würde. Dabei ist nach IP4 jedoch anzunehmen, dass dann ein anderes Kind diese „Rolle“ einnehmen würde – da sich ja an der Gruppendynamik selbst nichts geändert habe (IP4: 198-218).

3.2.4 HÄUFIGKEIT VON GEWALTVORKOMMEN

Die Frage nach der Häufigkeit von schulischer Gewalt wird von den befragten ExpertInnen unterschiedlich eingeschätzt und beantwortet. So kommt es laut IP2 an der Schule nur in minimalen Ausmaß zu Gewalthandeln: Meist

„sind das eigentlich, finde ich, Kleinigkeiten: Stoßen, Schubsen. Also Raufereien kaum. Es wird ein bisschen so herumgestupst, herumgeschubst.“ (IP2: 106-108)

Auch IP3 nimmt Gewalt nicht als ein großes Thema an der Schule wahr (IP3: 143-174):

„Mein Schwerpunkt meiner Arbeit ist jetzt sicher nicht irgendwie so Jugendliche oder Kinder, die aggressiv sind. [...] Was vielleicht schon so ein Bild von der Schule auch gibt. Das ist jetzt nicht der Hauptschwerpunkt. Es kommt schon vor, es kommt nicht selten vor. Aber es ist jetzt nicht, es verteilt sich schon ganz gut.“ (IP3: 350-358)

Diesbezüglich argumentiert IP4 anders und weist zum Beispiel darauf hin, dass es trotz der vielen Mediationsarbeit im Schulzentrum doch in fast jeder Klasse Konfliktfälle gibt (IP4: 169-178). Dies ist jedoch ein Faktum, das schlicht zur Kenntnis zu nehmen ist, denn Gewalt kommt eben in jeder Schule und in jedem größerem System vor (IP4: 274-276).

3.2.5 UMGANG MIT GEWALT: ZUSTÄNDIGKEITEN UND ABLÄUFE

3.2.5.1 DIE GROßE VERANTWORTUNG DER DIREKTION UND DER KLASSENVORSTÄNDE

Viel Verantwortung scheint bei den einzelnen Schulen selbst und hier nochmals bei den Direktionen zu liegen. So meint IP2, dass bei „etwas Schlimmen“ im Bereich von Gewalthandeln die Verantwortung bei der Direktion liegt, die unter Umständen auch das Gespräch mit den Eltern sucht. Wenn ein Gewaltfall vorliegt, erfährt das IP2 meist von der Direktion – und nicht umgekehrt (IP2: 129-152). Auch IP3 (264-280) ist nur selten in einer Konfliktsituation selbst dabei, sondern wird erst dann gerufen, wenn sich ein Kind schon in der Direktion befindet. IP3 (143-174) meint zudem, dass IP3 auch nur die „Spitze“ des schulischen Gewalthandelns mitbekomme – IP3 wird nämlich nur dann kontaktiert, wenn LehrerInnen an ihre Grenzen stoßen und es deutlich wird, dass ein Kind professionelle Hilfe braucht (besonders

in der Volksschule und der KMS). In der HAS und in der AHS wird laut IP3 auch viel an Konflikten durch die Peer-Mediation abgefangen:

„Von da, da kriege ich ganz viel gar nicht mit, weil die das irgendwie intern abklären.“ (IP3: 153-154)

Auch Klassenvorstände sind AnsprechpartnerInnen bei schulischem Gewalthandeln. So setzen sich SchülerInnen, die einen Konflikt haben, entweder direkt mit den Peer-MediatorInnen in Verbindung oder sie wenden sich an ihren Klassenvorstand, der/die wiederum bei Bedarf Kontakt mit der Peer-Mediation aufnimmt (IP1: 154-159). Dabei gibt es in den Interviews Hinweise auf das unterschiedlich ausgeprägte Problembewusstsein der Klassenvorstände: Manche Klassenvorstände sind sensibel und arbeiten auch an eher unauffälligen, „heimlichen“ Formen von Gewalt; es gibt aber auch viele, welche sich nicht damit beschäftigen wollen oder können (IP4: 250-274).

3.2.5.2 PROJEKTE UND PERSONEN IM BEREICH DER GEWALTPRÄVENTION/-INTERVENTION UND DER KONFLIKTLÖSUNG

Im Schulzentrum sind verschiedene schulische AkteurInnen und Teams mit Gewaltprävention und -intervention wie auch mit Konfliktlösung befasst.

Seit mehr als zehn Jahren gibt es das Peer-Mediationsprojekt an der Schule (primär: HAS/HAK-AUL und AHS), im Rahmen dessen ein Team von schulinternen MediatorInnen/Coaches und schulexternen ExpertInnen für die Ausbildung von Peer-MediatorInnen verantwortlich ist. Diese ausgebildeten Peers werden dann für Mediationen zwischen jenen SchülerInnen eingesetzt, welche einen Konflikt haben. Auch Klassenratsstunden werden von ihnen übernommen wahlweise mitgestaltet.

Weiters gibt es eine pädagogische Psychologin, das Jugend-/Sozialcoaching, eine Lehrperson mit psychotherapeutischer Ausbildung sowie eine Trainerin, die regelmäßig mit einem Therapiehund in VS-Klassen kommt und mit den SchülerInnen gemeinsam Themen wie soziales Lernen, Verbesserung des Klassenklimas und Konfliktlösungsstrategien bearbeitet.

3.2.5.3 ARBEITSTEILUNG BEI DER KONFLIKTBEARBEITUNG

Die Peer-Mediation ist an sich für „kleinere Konflikte“ (siehe Punkt 3.2.1) gedacht. Bei „größeren“ Konflikten werden die Coaches selbst, die Schulpsychologin oder das Team (ein Mann und eine Frau) des Jugend-/Sozialcoachings hinzugezogen (IP1: 194-197; IP1: 220-250). „Wenn der Hut brennt“ geht die Schulpsychologin in die Klassen und arbeitet zu sozialem Lernen oder Mobbing. Das ist jedoch selten (IP3: 323-338).

3.2.5.4 WAS TUN BEI SCHULISCHER GEWALT? EIN MAßNAHMENKATALOG BZW. „STUFENPLAN“

IP4 (233-249) berichtet davon, dass in der AHS ein Stufenplan – eine Verhaltenspyramide bzw. Checkliste – als Maßnahmenkatalog bei Gewalthandeln von SchülerInnen erarbeitet wurde und jetzt „in Betrieb“ ist. Da aber, nach IP4, Menschen und ihr jeweiliger Hintergrund



unterschiedlich sind, kann ein Stufenplan nach dem Motto „wann a, dann b, wenn b, dann c, wenn c, dann Schulverweis“ nicht funktionieren. Dennoch würden es sich manche KollegInnen so wünschen.

In der HAS wurde – anlassbezogen – auch ein solcher Maßnahmenkatalog erarbeitet, der jedoch mehr Handlungsspielraum zulässt. Das Ziel dieser neuen Gewaltpräventionsstrategie ist gerade nicht der schnelle Schulausschluss, sondern es geht darum, einen Stufenplan zu haben, der zum genauen Hinschauen auffordert und Handlungsmöglichkeiten vorgibt (IP5: 116-128). Im Maßnahmenkatalog soll eine Art Checkliste enthalten sein, welche die LehrerInnen im Konfliktfall unterstützen kann: Verschiedene Konfliktarten mit unterschiedlichen Konfliktbeteiligungen sind angeführt mit Vorschlägen, was im jeweiligen Fall zu tun ist: Wer ist zu informieren, wann gibt es eine Konferenz, wer ist da dabei, welche Maßnahmen gibt es überhaupt? Das Ziel dabei ist, bei *großen* Konfliktfällen strukturierter vorzugehen (IP5: 363-399). Auf diesen Maßnahmenkatalog reagierten manche KollegInnen mit der Frage, ob man denn niemanden mehr von der Schule verweisen würde. Laut IP4 wäre das durchaus das anzustrebende Ziel, aber wenn man das öffentlich machen würde, hätte die Schule kein Druckmittel mehr.

Mittels der Checkliste wurde in der HAS im letzten Jahr bei ca. fünf SchülerInnen der Vertrag gelöst, weil sie verbale oder physische Gewalt ausgeübt hatten. Gleichzeitig darf auch auf die Perspektive der Schulleitung nicht vergessen werden: SchülerInnen sind auch KundInnen.

3.2.5.5 VORGEHEN BEI FAMILIÄR-HÄUSLICHEN GEWALTERFAHRUNGEN DER SCHÜLERINNEN

Wenn an der Schule bezüglich familiärer Gewalterfahrungen von SchülerInnen etwas bemerkt wird (z. B. durch den/die TurnlehrerIn), dann wird die Schulpsychologin eingeschaltet und über sie – in massiven Fällen – die Jugendanwaltschaft und andere zuständige Stellen. Die LehrerInnen können diesbezüglich nichts ausrichten. Dieser Weg muss manchmal besritten werden – auch wenn es die Kinder selbst zum Teil gar nicht wollen (IP4: 288-301).

3.2.6 WAS DIE KONFLIKTLÖSUNG UNTER UMSTÄNDEN SCHWIERIG MACHT

3.2.6.1 UNBEKANNTE KONFLIKTHINTERGRÜNDE – ANDERE KULTURELLE SYMBOLIK

Es ist laut IP1 (220-250) „das Schwierigste für uns Lehrpersonen“, wenn LehrerInnen nicht denselben kulturellen Hintergrund wie die SchülerInnen haben, darum zum Beispiel die konfliktauslösende Bedeutung von Symbolen (Zeichen, Liedern, Bildern, ...) aus anderen Kulturkreisen nicht kennen und in ihrer konfliktauslösenden Wirkung nicht decodieren können – das erfordert dann eine besonders wache Wahrnehmungsfähigkeit.

3.2.6.2 FEHLENDE ZEITRESSOURCEN

Das Thema der fehlenden zeitlichen Ressourcen wird im Zusammenhang mit der Gewalt- und Konfliktbearbeitung an der Schule von den ExpertInnen massiv benannt. Obwohl – laut IP1 – das Gewaltbewusstsein auf LehrerInnenseite am Schulzentrum durchaus gegeben ist, fehlt aufgrund des alltäglichen „Megastresses“ oft die Zeit, das jeweils anstehende Thema tatsächlich reflektiert aufzuarbeiten – das gilt auch für die Konflikte zwischen KollegInnen. Der Stress – gemeinsam mit der eigenen Hilflosigkeit – wird von IP1 auch als Grund für das Wegschauen bei Gewalt und Konflikten benannt (IP1: 521-557). Auch für das Mediationsprojekt gilt: Vieles kann aufgrund der fehlenden Zeit einfach nicht bearbeitet werden (IP1: 349-414).

Ebenso schlägt der Faktor Zeit hinsichtlich möglicher gewaltpräventiver Maßnahmen durch: Aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen wird zum Beispiel das schulinterne Coachingprojekt vom Lehrkörper nicht gut angenommen; aus demselben Grund würde wohl auch – laut IP1 – externe Supervision für LehrerInnen scheitern (IP1: 373-389).

3.2.6.3 FEHLENDE FINANZIELLE UND PERSONELLE RESSOURCEN

Von IP3 empfohlene schulexterne therapeutische Angebote für SchülerInnen sind für deren Eltern oft eine zu große finanzielle Herausforderung und werden von daher auch nicht angenommen (IP3: 179-207). Hier muss IP3 abwägen, bei welchen Kindern es aus finanziellen Gründen nicht möglich ist, externe Hilfe zu beanspruchen. Bei diesen übernimmt IP3 selbst die Begleitung. Wobei das aufgrund der IP3 zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen auch nicht bei allen möglich ist (IP3: 225-232).

Auch fehlende personelle Ressourcen erschweren die Konfliktbearbeitung, da zum Beispiel nicht alle von einem Konflikt betroffenen SchülerInnen entsprechende Unterstützung erfahren würden (IP5: 73-116; zu diesem Punkt vgl. auch 3.2.9).

3.2.6.4 DAS PRINZIP DER FREIWILLIGKEIT

In Bezug auf Versuche der Konfliktlösung ist von Interesse, dass der Klassenrat an der HAS inzwischen wieder nach Bedarf und auf Wunsch der SchülerInnen hin (und eben nicht verpflichtend) abgehalten wird – und IP1 meint dazu:

„Also wir haben jetzt wieder die Freiwilligkeit mehr in den Mittelpunkt gerückt und fahren damit irgendwie besser“ (IP1: 107-108).

Auch IP3 (8-23) bewertet es als positiv, wenn SchülerInnen eigeninitiativ Hilfe suchen, ohne von LehrerInnen geschickt worden zu sein.

3.2.7 INTERVENIERENDE BEDINGUNGEN: WAS BEI KONFLIKTEN UND DEREN BEARBEITUNG „MITSPIELT“

3.2.7.1 BEI KONFLIKTEN BETEILIGTE ELTERN

Es macht die Konfliktbeteiligung komplexer, wenn Eltern an den Konflikten ihrer Kinder mitbeteiligt sind, was laut IP1 durchaus oft vorkommt (IP1: 189-193).

IP3 (179-207) sieht darüber hinaus auch Widerstände mancher Eltern gegen die psychologische/psychotherapeutische Begleitung ihrer Kinder (unter dem Motto: „Mein Kind ist doch nicht blöd.“). Wenn allerdings der Druck von Seiten der Schule gegeben ist, dann stimmen Eltern zumeist doch zu. Zudem lassen sich Widerstände, laut IP3, auflösen, wenn von Seiten der Schule signalisiert wird, dass es darum geht, gemeinsam das Beste für das Kind zu machen, wenn also ohne Schuldzuweisungen zukunftsorientiert gearbeitet wird:

„Also auch auf jeden Fall, das ist mir schon wichtig, dass die Eltern da immer eingebunden sind. Wie weit sie das dann selber einlassen, ist dann wieder etwas anderes.“ (IP3: 315-316)

Klar ist aber auch, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern essentiell ist, soll sich am Verhalten des Kindes etwas ändern (IP3: 264-280).

3.2.7.2 GENDERSPEZIFIKA BEIM THEMENFELD „GEWALT UND KONFLIKTE“

Genderspezifika im Gewalthandeln und in der Konfliktbearbeitung werden quer durch die Interviews expliziert: So wird „jemanden ausschließen“ als „Abgrund weiblicher Grausamkeit“ kategorisiert, während Burschen Gewalt eher körperlich betont ausagieren – damit fällt aber burschenspezifische Gewalt auch mehr auf als die von Mädchen (IP4: 259-267). Dazu auch IP3:

„Und in der KMS ist es schon so, wenn sie irgendwie, vor allem Burschen in dem Fall schon so ist, dass die so richtig auszucken und so Wutanfälle und jähzornig sind, dass, dass die dann von den Lehrern zu mir geschickt werden und ich dann einmal so abkläre: wie sieht der Schüler das? Und warum ist das für ihn so? Diesen ganzen Fragenkatalog halt durchgehen und mit den Lehrern und mit den Eltern spreche und dann halt schaue: Was, wie kann man irgendwie vernetzen?“ (IP3: 157-162)

Dementsprechend werden auch gewaltpräventive Maßnahmen wie das Aufhängen von Sandsäcken gefordert – „zum Wut abreagieren für Burschen hauptsächlich“ und zum „Kräfte abbauen“ (IP1: 510, 514).

Aber auch bei der Konfliktbearbeitung werden geschlechtsspezifische Unterschiede diagnostiziert: Laut den Beobachtungen von IP3 (49-106) nehmen Frauen das Angebot einer Psychologin/eines Psychologen eher in Anspruch als Männer; die Initiative geht meist von Frauen aus. Auch dem Mediationsteam fehlt es an Kollegen. Den Grund dafür sieht IP5 (285-313) in der Unterbezahlung der Arbeit mit nur einer Werteinheit pro Woche. Manchmal – wenn es ein männliches Gegenüber braucht – holt sich das Team allerdings einen Kollegen zur Unterstützung. Diese Unterstützung wird von den je angefragten Kollegen auch problemlos gewährt.

3.2.7.3 ROLLENDIFFUSIONEN UND DEREN VERMEIDUNG

Grundsätzlich wird dem Thema der Rollendiffusion von den befragten ExpertInnen Aufmerksamkeit geschenkt. So weist IP3 (179-207; 238-251) darauf hin, dass eine Lehrperson des Schulzentrums mit psychotherapeutischer Ausbildung nur in Schulen zur Verfügung steht, in denen die selbst nicht unterrichtet – um eben die Begleitung der eigenen SchülerInnen zu vermeiden. Auch die MediatorInnen achten darauf, nicht die Konflikte ihrer eigenen SchülerInnen zu bearbeiten.

„Also Coaches, das ist immer die ausgebildeten MediatorInnen beziehungsweise LehrerInnen, aber in der Funktion sind wir dann keine LehrerInnen, sondern wirklich MediatorInnen. Und wir schauen auch immer, dass wir so Leute begleiten, die wir dann nicht kennen, dass wir die Neutralität bewahren, weil das ist immer blöd, wenn man die dann unterrichtet und dann eine Mediation macht, das geht so nicht wirklich.“ (IP1: 137-142)

IP4 (512-524) reflektiert hinsichtlich des Themenbereichs von „Schulpastoral und Gewalt“, dass es nicht optimal ist, wenn eine Person LehrerIn und FirmbegleiterIn in einem ist. Auf der einen Seite würde sie/er Noten vergeben, auf der anderen Seite ihre/seine SchülerInnen von einer ganz anderen und viel privateren Seite her kennenlernen – das birgt Gewalt- und Missbrauchspotenzial in sich.

3.2.8 SCHULKULTUR

3.2.8.1 PROBLEMBEWUSSTSEIN FÜR SCHULISCHE GEWALT UND KONFLIKTE: GEWALT ALS „NORMALFALL MENSCHLICHEN ZUSAMMENLEBENS“

Die InterviewpartnerInnen attestieren der Schule Offenheit im Umgang mit Gewalt; das Schulzentrum ginge also sehr offen mit dem Thema um – auch und besonders die Leitung des Schulzentrums (IP1: 349-414). Darüber hinaus geht IP3 (323-338) davon aus, dass sich die LehrerInnen prinzipiell des Gewalt-Themas bewusst sind und mit diesem Bewusstsein auch ihren schulischen Alltag gestalten würden.

In Hinblick auf das Projekt der Peer-Mediation zeigen sich jedoch auch zwei unterschiedliche Zugänge zum Thema der schulischen Gewalt. So nehmen IP1, IP4 und IP5 wahr, dass manche LehrerInnen denken, dass Konflikte, sofern man ihnen – wie durch das Mediationsprojekt – Raum gibt, noch häufiger auftreten würden (IP1: 415-454). Im Mediationsteam ist man jedoch der Meinung, dass Konflikte frühzeitig zu bearbeiten sind (schon bei Beschimpfungen), um später nicht zu „explodieren“ (IP4: 180-198). Je früher Konflikte bearbeitet werden, desto leichter sind sie zu lösen. Nun schafft Mediation Bewusstsein für Konflikte und konstruktive Konfliktlösungen – damit führt die Peer-Mediation dazu, dass Konflikte in immer höherem Ausmaß von der Schule wahrgenommen werden. Früher erfolgten einfach Abmeldungen und man wusste nicht genau, warum.

„Und wir sind der Meinung es ist nicht mehr geworden, sondern wir schauen einfach mehr hin, wir kriegen mehr mit.“ (IP5: 138-139)

Von den MediatorInnen wird das Vorkommen von Konflikten und auch von Gewalt als „normal“ für jede Schule und jedes größere System angesehen (IP4: 274-276). Für IP5 ist es zum Beispiel logisch, dass das Schulleben angesichts des Lärms und des Drucks nicht reibungslos verlaufen kann (IP5: 220-242). Auch nach Ansicht von IP3 (340-369) kommt Mobbing eben überall dort vor, wo es Kinder und Jugendliche gibt. Von daher wäre es gut, Konflikte als Normalfall des Miteinanders anzusehen – und sie als solche zu bearbeiten (IP1: 521-557).

3.2.8.2 „EINE SCHULE DER VIelfALT“ – FÜR WEN IST MULTI- UND INTERKULTURALITÄT UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN EINE BEREICHERUNG?

Befragt nach der herrschenden Schulkultur verweist IP2 auf „das Multikulturelle“ und darauf, dass sich alle „trotz der vielfältigen Kulturen“ gut miteinander vertragen:

„IP2: Eigentlich finde ich das Multikulturelle steht besonders im Vordergrund. Und eigentlich, es vertragen sich alle recht gut untereinander und es ist wirklich total gemischt. Nicht nur türkisch, sondern auch jugoslawisch, sehr viele indische Kinder eigentlich auch, vom XY. Bezirk, oder was weiß ich was und von allen Herren Ländern, muss ich sagen.

I: Wirkt sich das für Sie auch aus in ihrer Arbeit?

IP2: Eigentlich nicht. Nein, es vertragen sich alle gut und es ist für mich. Ich könnte es nicht sagen. Nein. Nämlich ausgeglichen (lacht) trotz den vielfältigen Kulturen.“ (IP2: 53-60)

Dieses Bild wird jedoch durch IP1 noch durch andere Nuancen ergänzt. Ihrer Erfahrung nach ist es für viele, vor allem Schüler, schwer, Menschen anderer Glaubensgemeinschaften (Islam, Judentum, ...) als „Brüder und Schwestern“ anzuerkennen: „die haben so ein Ressentiment gegen alles, was anders ist“ (IP1: 250-263). Demnach ortet IP1 bezüglich des Zusammenlebens in einem kulturell und religiös pluralen Umfeld auch Diskrepanzen zwischen der Wahrnehmung von „uns“ (hier wird nicht klar, wer damit gemeint ist – wahrscheinlich die Leitung und LehrerInnen des Schulzentrums) und der Wahrnehmung der SchülerInnen (IP1: 469-484):

Also wir haben; für uns ist das ein Reichtum, oder wir stellen das immer als Reichtum dar, nur das ist unser Wunschdenken und das Denken der SchülerInnen ist aber ganz anders. Also die, die tun sich da wesentlich schwerer mit diesen, das als Reichtum zu sehen, wenn immer wieder kommt ‚ja, warum muss ich mit einer kopftuchtragenden Schülerin in einer katholischen Privatschule in der Schule sitzen‘.“ (IP1: 474-479)

3.2.8.3 DAS KIND „IM VORDERGRUND“

Auf die Frage, was die Schulkultur denn ausmache, antwortet IP3 (107-137), dass IP3 das Bemühen der diversen schulischen AkteurInnen um Kinder, welche Probleme haben, sehr schätze. Diese Wahrnehmung deckt sich auch mit IP2 (63-90). Das Kind steht „im Vordergrund“; statt vorschneller Verurteilungen wird versucht zu klären, warum das jeweilige Kind so ist, wie es ist (familiärer Hintergrund, sozialen Kontext). Ebenso ortet IP3 in allen Schultypen das Bemühen, die SchülerInnen an der Schule zu behalten, den Vertrag also nicht sofort

aufzukündigen. Das Miteinander von Direktion und Lehrpersonal zielt auf die Frage: „Wie kann man am besten arbeiten, dass das Kind irgendwie profitiert davon?“ (IP3: 127-128) Diesbezüglich gibt es eine gute Zusammenarbeit, ein konstruktives Miteinander, welches die Schulkultur auch ausmacht.

3.2.8.4 DAS „MEHR“ EINER KATHOLISCHEN PRIVATSCHULE: IHRE SPEZIFIKA UND IHRE IDENTITÄT IN EINER PLURALEN GESELLSCHAFT

Als weiteres besonderes Kennzeichen des Schulzentrums nennt IP3 (107-137) die Tatsache, dass das Schulzentrum eine katholische Privatschule sei; in diesem Zusammenhang erwähnt IP3 auch das Friedensgebet und die Gottesdienste:

„ansonsten ist es natürlich dadurch, dass es eine katholische Privatschule ist, das auch das, was es irgendwie auszeichnet. Also die die die die Angebote, dieses Friedensgebet, das es da gibt oder diese diese Messen, die es da gibt. Das natürlich prägt natürlich auch die Schule, weil das natürlich mehr ist als in einer öffentlichen Schule.“ (IP3: 134-137)

An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass IP4 die Schulpastoral ganz selbstverständlich als Charakteristikum einer katholischen Ordensschule bezeichnet (IP4: 363-434).

Interessant ist, dass sich an der Schnittstelle der Themen „katholische Privatschule“ – „Gewalt/-prävention“ – „Multi-/Interkulturalität bzw. -religiosität“ eine bedeutsame Frage stellt – beschrieben und ausformuliert von IP4. IP4 kommt im Zuge des Themenkomplexes von „Schulpastoral und Gewalt“ auf die Frage zu sprechen, ob SchülerInnen – unabhängig von ihrer Konfession bzw. Religion – zum Gottesdienstbesuch in einer katholischen Privatschule gezwungen werden dürfen. Würde diese Frage mit „Ja“ beantwortet, verwies das, nach IP4, tendenziell schon auf eine gewalttätige Praxis:

„Du bist in einer katholischen Privatschule und du gehst in die Messe, also das schon natürlich was Gewaltvolles eigentlich, ja?“ (IP4: 497-499)

Hinsichtlich dieser Frage wird im Schulzentrum um eine Lösung gerungen und es gibt noch keinen Konsens darüber, wie dieser aussehen könnte:

„Und ich denke mir, da sind wir schon sehr stark am Suchen, was wir da für ein Modell, und da gibt es auch keinen Kons-, also eine einhellige Meinung, also die einen sagen ‚ja eigentlich kann man sie wirklich nicht zwingen‘, die anderen sagen ‚wir laden euch ein und ihr werdet doch nicht unsere Einladung ausschlagen‘ sozusagen, ja? Und die Dritten sagen, ‚nein, alle Christen gehen‘, also das würde ich sagen, hat schon (3 Sekunden Pause) was Gewaltvolles teilweise an sich.“ (IP4: 501-506)

Andererseits:

„Aber da sind natürlich Gewaltmomente drinnen, ja? Das ich jemanden zwingen, in die Kirche zu gehen. Das ist halt die Frage, wie weit ich das schon mit einkaufe, wenn ich in die katholische Privatschule gehe, und das weiß ich ja, und da schließe ich einen Vertrag ab, ja?“ (IP4: 527-530)

In diesem Zusammenhang wird natürlich auch die Frage der Identität des Schulzentrums Friesgasse als *katholische* Privatschule mitverhandelt. IP4 (527-562) wirft also mit den Überlegungen die Frage auf, worin sich die Identität als „katholische“ Privatschule angesichts einer zunehmend pluraleren SchülerInnenchaft (bei den LehrerInnen ist das noch nicht so das Thema) zeigt. Es stellt sich die Frage, wie katholisch sind „wir“ noch bei einem Anteil von 25% muslimischen SchülerInnen? Wie katholisch sind wir (noch) und *wie* wollen wir katholisch sein? Von der grundsätzlichen Beantwortung dieser durchaus politisch zu nennenden Frage – auf Leitungsebene – hängt auch die Entscheidung hinsichtlich der zukünftigen SchülerInnenaufnahme ab.

3.2.9 FRIEDENSPÄDAGOGIK UND GEWALTPRÄVENTION – WAS ES SCHON GIBT UND WAS JETZT ANSTÜNDE

3.2.9.1 WAS ES SCHON GIBT ...

IP4 (333-395) erklärt, dass mit Blick auf die SchülerInnen schon viele friedenspädagogische Maßnahmen gesetzt wurden und werden: Selbstverteidigung im Sportunterricht, Persönlichkeitsbildung zur Entwicklung von Selbstkompetenz. In der HAS wurde diesbezüglich ein eigenes Fach implementiert; zunächst nur für die erste Klasse, im neuen Lehrplan geht es bis zur dritten Klasse. Im Gymnasium gibt es diesbezüglich weniger; allerdings unterrichtet an der AHS eine Lehrperson mit einer Ausbildung für „Soziales Lernen“, die das auch gerne anbieten würde. IP3 (323-338) wiederum sieht die Friedenspädagogik an der Schule insofern umgesetzt, als die Kinder schon in der Volksschule soziales Lernen haben. Ebenso sieht IP3 sie durch die Umsetzung von Teamarbeit (besonders in der KMS) verwirklicht. IP1 (264-278) führt für den Bereich der Friedenspädagogik inter- oder multireligiöse Projekte an: Projekt-tage, die Friedensgebete, die Gebetsräume für verschiedene Religionen, den Diversity Day; ein Programm zu den Schulausgangstagen, im Rahmen dessen sich die verschiedenen Kulturen des Schulzentrums vorstellen können.

Gewaltpräventiv wird an der HAS Mobbing-Präventionsarbeit geleistet. Laut IP5 (150-156) wird in der ersten Schulwoche thematisiert, was Mobbing ist und was in einem solchen Falle zu tun ist. Es werden auch Mobbing-Tagebücher ausgeteilt. Gleichzeitig müsste man diese Arbeit intensivieren, allerdings stellt sich hier dann wieder die Ressourcenfrage. Aus den Angaben von IP5 (73-116) wird auch erkennbar, dass bei einem kürzlich aufgetretenen massiven Mobbingfall umfassende Maßnahmen eingeleitet wurden (vgl. dazu auch IP3: 340-369). Zum Thema Cybermobbing wird im WINF und im IT-Unterricht gearbeitet, Themen hierbei sind das Recht am eigenen Bild, Urheberrecht und Copyright. Das Thema selbst wird nicht so explizit bearbeitet, weil IP5 auch die Erfahrung gemacht hat, dass Mobbing im realen Leben beginnt und sich virtuell fortsetzt (IP5: 57-70; auch IP4: 180-198).



Für LehrerInnen gibt es zum Beispiel ein Coachingprojekt (IP1: 373-389), welches jedoch aufgrund von Zeitmangel nicht so gut angenommen wird. IP1 ist auch der Überzeugung, dass der Betriebsausflug als Präventionsmaßnahme anzusehen ist – wobei es einen schalen Nachgeschmack hinterlässt, dass diese Zeit wieder eingearbeitet werden muss (IP1: 392-398). IP5 verweist auch auf pädagogische Halbtage, u. a. zu Themen wie Mobbing und Gewaltprävention, die es inzwischen für LehrerInnen (der HAS?) gibt (IP5: 19-35).

3.2.9.2 WAS STEHT AN – IDEEN UND WÜNSCHE

1) Gewaltpräventive Fortbildung und friedenspädagogische Persönlichkeitsbildung für LehrerInnen

Dringlichsten Handlungsbedarf ortet IP5 vor allem hinsichtlich der Fortbildung der KollegInnen („Commitment schaffen“: Was ist unsere Linie?), wobei hier die Spezifika der jeweiligen Schultypen zu beachten sind (IP5: 181-204). Das Mediationsteam versucht auch, hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung des Maßnahmenkataloges ein Unterstützungsteam aufzubauen, damit sich mehr LehrerInnen diesbezügliche Qualifikationen aneignen und mitarbeiten. Denn das Mediationsteam selbst ist derzeit am Limit (IP5: 19-35). Grundsätzlich stünde als nächster Schritt hinsichtlich des Mediationsprojektes an, die anderen LehrerInnen mehr einzubeziehen (IP5: 40-54).

Auch IP4 (310-333) hat hinsichtlich anstehender friedenspädagogischer Schritte die KollegInnen im Blick. So war Friedenspädagogik in der AHS das Thema der Schulentwicklung. IP4 ortet jedoch einen blinden Fleck auf Seiten jener KollegInnen, die Friedenspädagogik mit „Friede Freude Eierkuchen“ gleichsetzen würden; für viele ist der Begriff der Friedenspädagogik auch ein „rotes Tuch“ und sie nehmen an, dass das alles nichts mit ihnen persönlich zu tun habe. Allerdings ist das genau der Punkt: In der Friedenspädagogik geht es darum, wie man mit anderen Menschen umgeht. Hier herrscht laut IP4 noch großer Handlungsbedarf. Denn gerade jene KollegInnen, die sich gegen Friedenspädagogik verwehren, haben hier oft besonderen Entwicklungsbedarf. Jene, die an sich arbeiten würden, wären zumeist nicht diejenigen, die es „nötig haben“. IP4 geht davon aus, dass das alle Schulformen betrifft, da das System Schule LehrerInnen viele Möglichkeiten an struktureller Gewalt bietet (z. B. Notenmacht). Hier gilt es, als Mensch verantwortlich damit umzugehen. Wenn LehrerInnen ihre Macht missbrauchen, um den SchülerInnen zu zeigen, dass sie „nichts“ seien, ist das problematisch. Die Erwachsenen müssten stärker an sich arbeiten als die SchülerInnen; doch das geht im schulischen „Alltagsgeschäft“ oft unter (IP4: 344-348). Gleichzeitig ist IP4 ratlos, was man tatsächlich machen könne, denn die vielen Angebote werden doch wieder nur von denen genutzt, die schon für das Thema sensibel sind.

2) Wenn Gewalt und Konflikte „normal“ sind – gehören sie im Alltag von allen bearbeitet

Es ist eine Erkenntnis aus dem Peer-Mediationsprojekt, dass viele SchülerInnen die Ausbildung für ihre eigene Konfliktbewältigung, für ihr eigenes Wohlbefinden, für ihre eigene Persönlichkeit und Heilung brauchen (IP1: 28-44). SchülerInnen lernen in der Ausbildung und bei den Mediationen soziale Kompetenz und ihre Persönlichkeitsbildung wird damit unterstützt (IP1: 469-484). Demnach ist IP1 der Überzeugung, dass eine Mediationsausbildung für möglichst viele SchülerInnen zu befürworten wäre. Dem stimmt auch IP2 (521-557) zu.

„Und ich glaube auch, also ich bin voll und ganz dafür – und das ist mein Erkenntnis aus dem Projekt – je mehr wir hinschauen und desto mehr Raum gewinnt das auch, oder also es hat sich auch sehr ausgeweitet, aber ich glaube, dass das voll positiv ist, also wegschauen bringt nichts und die Erkenntnis ist auch, dass man das viel mehr noch in den Alltag einbauen müsste, also wir müssten alle in Mediation ausgebildet werden, oder in Konfliktmanagement ausgebildet werden.“ (I1: 524-530)

„Und ich glaube auch, dass es wichtig ist, dass viele viele viele sensibel sind dafür.“ (IP1: 557)

Auch IP5 (181-204) hält die Peer-Ausbildung von vielen SchülerInnen für einen guten Ansatzpunkt, insofern dann in jeder Klasse ein paar sensibilisierte SchülerInnen sitzen würden. Anschließen können hier auch die Überlegungen von IP4 (149-166). Denn IP4 zufolge haben Erfahrungen mit den Peers gezeigt, dass diese im „echten Leben“, im schulischen Alltag ihre Rolle als MediatorInnen nicht einnehmen können. Es wurde klar, dass in der je eigenen Gruppe, wo es immer auch um Positionierungen und Rangordnungen geht, die Ausbildung nicht greift (das gilt auch für LehrerInnen im Kollegium). Hier sieht IP4 auch eine Aufgabe für die Zukunft des Mediationsprojekts: Die SchülerInnen dahingehend zu stärken, dass sie auch außerhalb ihrer definierten Rolle als Peers in ihrem Alltag gegen Gewalt auftreten.

IP2 (521-557) geht auch immer mehr dazu über, Konfliktlösung in den schulischen Alltag zu integrieren – „Quasi-Mediationen“ „zwischen Tür und Angel“ (zum Beispiel in der 10-Minuten Pause) durchzuführen – weniger formell als „offizielle“ Mediationen. IP1 führt auch zunehmend Mediationen im Unterricht durch – davon können alle profitieren (IP1: 495-506).

3) Persönlichkeitsbildung und Sensibilisierung der SchülerInnen

Für IP5 (156-165) ist es wichtig, dass das Unrechtsbewusstsein der Jugendlichen gestärkt wird. Denn ein großer Teil der SchülerInnen kennt Schläge und Gewaltanwendung bei Konflikten von zuhause. Hier gilt es, viel Erziehungsarbeit zu leisten und die SchülerInnen für Unrecht zu sensibilisieren und Grenzen aufzuzeigen. Weiters ist nach IP5 (181-204) Persönlichkeitsbildung wichtig, ebenso wie die Anerkennung der Individualität jedes und jeder einzelnen und die Entwicklung von Toleranz, aber auch das Erlernen und Einhalten von Umgangsformen. Als Beispiel führt IP5 den „Culture Clash“ in der HAS an, wenn SchülerInnen unterschiedlicher Schulkulturen (AHS Unterstufe und KMS) aufeinanderprallen. In diesem Zusammenhang spricht IP5 auch das Thema der Interkulturalität an, welches nach Meinung von IP5 jedoch in seiner konfliktgenerierenden Wirkung überbewertet wird:

„und ein bisschen auch interkulturell, wobei dies alles überbewertet wird meiner Meinung nach. (Pause) Und es ist zwischenmenschlich und nicht interkulturell sag ich immer (lacht).“ (IP5: 196-198)

Auch um destruktive Gruppendynamiken zu durchbrechen, wäre die Arbeit an der Stärkung des Selbstbewusstseins der SchülerInnen wichtig (IP4: 198-218).

Im Zusammenhang mit gewaltpräventiven Maßnahmen äußert auch IP3 (220-222) den Wunsch nach (schulinternen) Gruppen, in denen SchülerInnen gemeinsam mit anderen SchülerInnen soziale Kompetenz erlernen können.

4) Mehr Möglichkeiten zur Bewegung

IP2 (197-208) hält Turnen und Bewegung für wichtig, um Aggressionen abzubauen:

„Ich weiß nicht. An und für sich denke ich noch, dass der Sport sehr förderlich ist, um Aggressionen abzubauen. Wenn man das fördern kann, Bewegung eben, ich denke schon, dass das wichtig ist.“ (IP2: 197-199)

„Bewegung würde ich fördern und unterstützen, zum Aggressionsabbau, denke ich.“ (IP2: 207-208)

Auch IP1 (506-517) äußert den Wunsch, in einem Raum in der Schule Sandsäcke „zum Abregieren der Wut“ für die Buben aufzuhängen. Der „Wutzler“ (= Tischfußball) fungiert bereits als Gewaltpräventionsmaßnahme („weil da können sie auch Kräfte abbauen“). IP1 weiß aber nicht, wie die Beaufsichtigung hier zu organisieren wäre.

5) Personelle Ressourcen – und ein Grundbudget

Der Wunsch nach zusätzlichen personellen Ressourcen – entweder in Form von eigenen Stellen/Posten oder in Form einer Aufstockung der Werteinheiten der Schulangestellten – begegnet in den Interviews immer wieder (IP3; IP4; IP5) – explizit formuliert oder implizit aus Nebensätzen erschließbar. IP5 (351-359) formuliert auch den Wunsch nach einem „Grundbudget“, welches ein „Standard-Gewaltpräventionsverfahren“ ermöglichen würde, für das man sich externe professionelle Fachkräfte holen könnte.

Exkurs: Peer-Mediation – ein Projekt „am Limit“?

Das Peer-Mediationsprojekt begegnet als ein Projekt, welches zum Zeitpunkt der Interviews durch seinen eigenen Erfolg massiv herausgefordert ist. Nach nunmehr zehnjähriger „Laufzeit“ sind aktuell ca. 60 SchülerInnen als Peers in Ausbildung:

„Und wir sind aber momentan am Ende, also so am Limit, weil von Räumlichkeiten her und so.“ (IP1: 61-62)

Das Projekt lebt vom hohen Commitment der MediatorInnen/Coaches und ihrer intrinsischen Motivation. Sie haben sich dem Engagement für ein konstruktives Zusammenleben in kulturell-religiöser Vielfalt verschrieben – und das spornt sie auch an.

„ah, (holt tief Luft) also ich hab trotzdem irgendwie noch die Traumvorstellung oder auch die Vision, dass es sehr wohl möglich ist, dass ganz viele verschiedene Leute mit verschiedener Herkunft gut mit-

einander zusammenleben können, wenn immer wieder die richtigen Maßnahmen dafür oder die richtigen Räume dafür geöffnet werden.“ (IP1: 521-524)

Nichtsdestotrotz ist der organisatorische wie inhaltliche Aufwand groß und die alltägliche Auseinandersetzung mit dem Konfliktpotenzial der SchülerInnen ermüdend. Zudem stellt sich nach zehn Jahren die Frage: Würde etwas fehlen, wenn es die Mediation nicht gäbe? Es besteht der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Evaluationsstudie – und nach einer Pause:

„Und ob dieser Input auch wirklich als Output herauskommt oder so. Das ist so für uns alle irgendwie das große Fragezeichen. Und auch wenn uns die Arbeit wahnsinnig Spaß macht im Moment, aber insgesamt wäre das so der größte Wunsch zu schauen, was bringt das wirklich. (4 Sekunden Pause) Und eine Pause.“ (IP1: 465-468)

6) Das EINE Schulzentrum

Von der Leitung des Schulzentrums her besteht der Wunsch nach einem vermehrten „Zusammenwachsen“ der einzelnen Schulen – das wird durchaus auch als Gewaltprävention verstanden und wird von IP1, IP4 und IP5 durch die Ausweitung des Mediationsprojektes auch unterstützt (IP1: 83-88; 120-178; 264-278). In dieser Intensivierung und Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Schultypen sieht zum Beispiel IP5 ein weiteres Zukunftsfeld (331-342): Peer-MediatorInnen aus höheren Klassen könnten vermehrt mit jüngeren SchülerInnen arbeiten. Es gibt auch ein diesbezügliches Commitment von Seiten der Leitung, aber im Alltagsstress geht das dann halt oft auch unter.

Auf LehrerInnenebene fungiert zum Beispiel IP4 (4-76) – gut abgesprochen mit der Schulleitung – als Bindeglied zwischen verschiedenen Schulen. IP4 definiert deswegen die eigene Rolle als „schulübergreifend“. Da es sowohl von Seiten der LehrerInnen wie auch der SchülerInnen Ressentiments gegenüber der jeweils anderen Schulform gibt, bewertet IP4 diese solche Vermittlungsfunktion als sehr wichtig. Als Beispiele für Ressentiments nennt IP4 diffamierende Aussagen der LehrerInnen gegen die SchülerInnen der je anderen Schulform oder Revierkämpfe vor der Schule zwischen den SchülerInnen der verschiedenen Schulformen. Hier wirkt IP4 als Bindeglied und das Peer-Mediationsprojekt sorgt dafür, dass sich die SchülerInnen gegenseitig kennenlernen:

„Alles was fremd ist, lehnt man ab, aber in dem Moment wo man das kennt, hat man Anknüpfungspunkte und dann denkt man nach bevor man schimpft oder hinschreit oder so.“ (IP4: 46-48)

Auf LehrerInnenebene gibt es durchaus punktuelle Initiativen, um das „Zusammenwachsen“ der Schulen zu stärken, strukturelle Initiativen würden aktuell jedoch eher verschwinden – auch aufgrund der gestiegenen Anforderungen (IP4: 77-107). Auf Seiten der SchülerInnen benennt IP4 (107-127) den Schulball, die Peer-Mediation und das Buddy-Projekt als Möglichkeiten, sich schulübergreifend kennen zu lernen.

3.3 Soziologisch-pädagogische Konzeptionalisierung

Der Analyseschritt der „soziologisch-pädagogischen Konzeptionalisierung“ wurde bereits unter Punkt 2.2.5 ausgedeutet. Hier erfolgt nun die Loslösung von der Terminologie der Interviewten und das Gemeinsame im Verschiedenen wird mithilfe soziologisch-pädagogischer Terminologie begrifflich gestaltet. Von der Selbstbeschreibung der ExpertInnen wird nun auf die Ebene der Fremdbeschreibung gewechselt. Wie bereits dargelegt lautet die Kernfrage dieses Analyseschrittes:

„Welche Werthaltungen oder Deutungen kommen innerhalb bestimmter Codegruppen zum Ausdruck? Gesucht wird also nach Logiken des Expertendiskurses, die sich hinter dem Rücken der Experten abspielen.“⁴⁹

Die Schaffung einer Anschlussmöglichkeit an soziologisch-pädagogische Diskussionen ist hier intendiert, der Anspruch auf Verallgemeinerung bleibt aber strikt auf das vorliegende empirische Material begrenzt.

Projektspezifisch, also unter Beachtung der explorativen Funktion der ExpertInneninterviews, interessieren in diesem Kontext aber auch sensibilisierende Konzeptionen für die weiteren methodischen Schritte des Projektes und sich durch die Interviews neu eröffnende Fragestellungen für den folgenden Forschungsprozess.

3.3.1. UNGLEICHGEWICHTIGE WAHRNEHMUNG DER VERSCHIEDENEN DIMENSIONEN VON SCHULISCHER GEWALT

Der Problembereich der Gewalt (oder Aggression) ist – sowohl im Alltagsgebrauch wie auch in der wissenschaftlichen Diskussion – in besonderem Maße uneindeutig. Von daher ist hinsichtlich der Frage, was in einem Schulsystem überhaupt als Gewalt wahrgenommen wird, eine erhöhte Sensibilität und Reflexibilität geboten – zumal von den wahrgenommenen Gewaltformen auch der Umgang mit Gewalt und diverse Gewaltpräventionsprogramme und Gewaltinterventionsstrategien abhängen.⁵⁰ Geht man zudem davon aus, dass die Diskurslogiken der befragten ExpertInnen in besonderem Maße die Möglichkeit haben, praxisrelevant zu werden (vgl. Punkt 1.1.), ist deren Wahrnehmung von schulischem Gewaltvorkommen nochmals speziell von Interesse.

3.3.1.1 PERSONALE GEWALT, STRUKTURELLE GEWALT UND GEWALT IN MACHT- UND HERRSCHAFTSBEZIEHUNGEN

⁴⁹ Bogner/Littig/Menz, 2014, 79.

⁵⁰ Neu entstehende „Ausprägungen von Gewaltformen machen deutlich, dass die Diskussion über eine sensible Wahrnehmung aller Formen von Aggression, die frühe Auseinandersetzung hiermit und über die Einleitung von Gegenstrategien immer wieder neu geführt werden muss.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 33.



Wolfgang Melzer, Wilfried Schubarth und Frank Ehninger (2011) unterscheiden drei Dimensionen von Gewalt: Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen, strukturelle Gewalt und personale Gewalt (vgl. Abb. 1).

Bezüglich der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen von Gewalt durch die befragten ExpertInnen ist zu konstatieren, dass Gewalt bei ihnen vornehmlich als personale Gewalt⁵¹ zwischen SchülerInnen – in ihrer physischen wie psychischen Form – in den Blick gerät (Raufereien, Schubsen, Stoßen; Beschimpfung, Ausgrenzung; Mobbing). Auch strukturelle Gewalt wird thematisiert – von IP1, IP4 und IP5 –, wobei hier sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen in den Fokus kommen. Als Beispiele für strukturelle Gewalt werden folgende angeführt:

- das starre, unflexible Schulsystem, welches für die stets zunehmenden Aufgaben der LehrerInnen weder Rahmen noch Mittel zur Verfügung stellt;
- die Unmöglichkeit, mit nur einer Lehrperson in einer Klasse mit 30 SchülerInnen der Individualität jedes einzelnen/jeder einzelnen gerecht zu werden;
- die „ungerechte“ Raumverteilung im Schulzentrum;
- die mit Wertungen und Ressentiments verbundene „Hierarchie“ zwischen HAS/HAK-AUL und AHS – auf LehrerInnen- wie auf SchülerInnenebene.

⁵¹ „Wie diese begriffliche Kategorisierung zeigt, sind die physische und die psychische Gewalt die beiden zentralen Erscheinungsformen [von personal-individueller Gewalt; rw]. Häufig treten sie in Kombination miteinander auf, während sexuelle, geschlechterfeindliche, fremdenfeindliche und ethnienfeindliche Gewalt spezifische Ausprägungen von physischer und psychischer Gewalt oder auch eine Kombination von beiden darstellen.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 20.

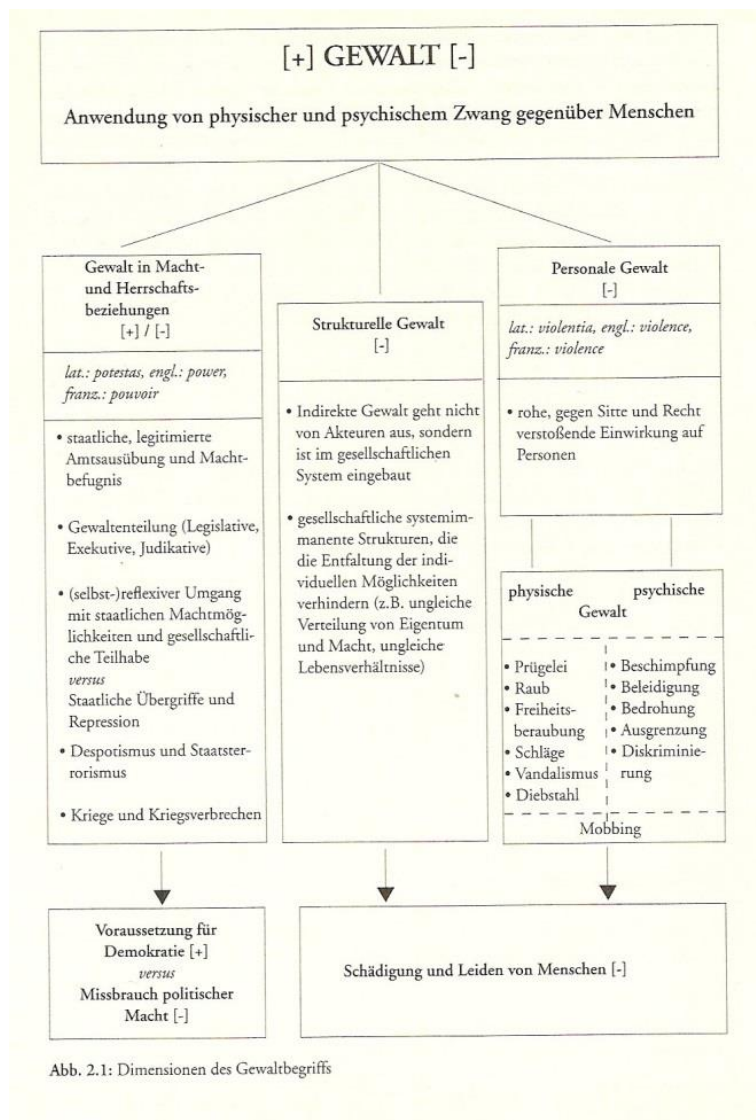


Abb. 1: Dimensionen des Gewaltbegriffs Quelle: Melzer/Schubarth/Ehninger, 2011, 53.

Nur einE ExpertIn bringt die Dimension „Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen“ zur Sprache und zwar, indem er/sie fordert, dass besonders LehrerInnen mit der ihnen vom System zur Verfügung gestellten Möglichkeit der Machtausübung (z. B. Notenvergabe) reflexiv und verantwortungsvoll umgehen müssen.

Dass der Übergang institutioneller Gewalt, also von als „legitim“⁵² erachteter Gewaltausübung in Machtbeziehungen hin zur struktureller Gewalt ein fließender sein kann und even-

⁵² „Bei institutioneller Gewalt werden durch Vertreter des Staates oder einer Organisation wie der Schule physische und psychische Zwangseingriffe durchgeführt oder angedroht, um ein kollektives Abhängigkeits- oder Unterwerfungsverhältnis der Bürger oder der Organisationsmitglieder herzustellen und zu sichern. [...] Die Ausprägungen solcher Formen der institutionellen Gewalt werden in der Regel als unproblematisch und gerecht empfunden, weil auf diese Weise die Voraussetzungen für ein geregeltes Miteinander in der Bildungseinrichtung Schule und für die Realisierung des zentralen Institutionszwecks der Schule gesichert werden. Der zentrale Institutionszweck ist die Durchführung von Unterricht und Bildung mit dem Ziel, jeden Schüler und



tuell auch von der jeweiligen Perspektive abhängt, darauf verweist ein Befragter/eine Befragte, wenn er/sie meint, dass Schulregeln/-ordnungen von SchülerInnen möglicherweise als „Ort der Gewalt“ empfunden werden – werden durch sie doch ihr Selbstbestimmungswunsch und ihre Selbstentfaltung tangiert.⁵³

Exkurs

Hurrelmann und Bründel führen jedoch – unter Rekurs auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrkräften – die Etablierung von „Regeln und Konsequenzen im Unterricht“ als gewaltpräventive Maßnahme ein.

„Die Schulforschung zeigt: Schülerinnen und Schüler leiden in der Schule nicht etwa an einem Übermaß an Disziplin und Unterdrückung, sondern eher an einem Zuwenig an Regeln, die Orientierung und Sicherheit vermitteln. [...] Indem Lehrkräfte lenken, klare Regeln aufstellen und gleichzeitig ihre Schüler wertschätzen und respektvoll behandeln, indem sie fordern und fördern, verwirklichen sie ein ‚antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung‘ (Ruedi 2004, 21). Ein solches Verständnis ist komplex und birgt scheinbar Unvereinbarkeiten in sich, die manchen Lehrkräften Kopfzerbrechen machen. Sie möchten Freiheit gewähren und müssen doch Grenzen setzen, sie möchten ohne Konsequenzen auskommen und müssen diese doch anwenden. Aber genau in diesem Spannungsverhältnis liegt Disziplin als zentraler Bestandteil von Erziehung. Disziplin beginnt nach Bueb (2006, 18) zunächst fremdbestimmt und sollte immer selbstbestimmt enden.“⁵⁴

3.3.1.2 AUTOAGGRESSIONEN – KEINE DIMENSION SCHULISCHER GEWALT?

Allein IP2 thematisiert explizit psychische Probleme der SchülerInnen wie Selbstverletzungen und Magersucht, verweist auf das psychische Leiden der SchülerInnen, wenn der Notendruck größer wird, auf ihr Weinen und ihre seelischen Zusammenbrüche – dies allerdings nicht im Zusammenhang mit dem Thema „schulische Gewalt“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob es den Blick auf schulische Gewalterfahrungen im Schulzentrum nicht nochmals schärfen könnte, wenn auch diese benannten Symptome als Verarbeitungsformen

jede Schülerin in den kognitiven sozialen Kompetenzen so optimal wie möglich zu fördern und zur persönlichen Fähigkeit der Selbstbestimmung zu führen. Zur Erreichung dieses Ziels, gewissermaßen zur Aufrechterhaltung der ‚Schulordnung‘, wird eine als legitim anerkannte Form der institutionellen Gewalt eingesetzt.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 20-21.

⁵³ „Die institutionelle Gewalt wird zu einer illegitimen ‚strukturellen Gewalt‘, wenn nicht die Förderung der Organisationsmitglieder, sondern ihre Unterdrückung das Ziel der Machtanwendung ist (Galtung 1975). Der Begriff ‚strukturelle Gewalt‘ hat einen wertenden Charakter und zielt auf die problematischen Aspekte der Einbeziehung von Gewalt in die Strukturen einer Institution ab. Er unterstellt, hierdurch werde die Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Mitglieder der Institution beeinträchtigt. Übertragen auf die Bildungsinstitution Schule kann der Begriff verwendet werden, um in kritischer Absicht auf die soziale Ungerechtigkeit der Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schülerschaft hinzuweisen.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 21.

⁵⁴ Hurrelmann/Bründel, 2008, 141-142.

von Aggressivität⁵⁵ konzipiert würden – dies wäre wohl nicht nur, aber schon auch aus gendersensibler Perspektive wichtig:

„Die unterschiedlichen Bevorzugungen von Gewaltformen von Jungen und Mädchen stehen mit den unterschiedlichen Verarbeitungsformen und Bewältigungsregulationen von Jungen und Mädchen in Zusammenhang. Mädchen neigen eher zu interiorisierenden Bewältigungsformen, bei denen die eigene Person Opfer der Schädigung ist („Autoaggression“). Sie neigen bei Anspannungen und Belastungen (insbesondere Misserfolgserlebnissen) in der Schule im Durchschnitt sehr viel stärker als Jungen zu nach innen gerichteten Aggressionen bis hin zu psychosomatischen Beschwerden und Depressionen.“⁵⁶

3.3.1.3 GENDERSPEZIFISCHE AUSPRÄGUNGEN VON GEWALT: EIN UNHINTERFRAGTES FAKTUM

In den Interviews werden an mehreren Stellen Geschlechterunterschiede in Bezug auf schulisches Gewalthandeln angeführt. Geschildert werden unterschiedliche Formen von Gewalt: subversiv-indirekte, psychische Gewalt bei Mädchen („Ausschließen“), körperliche Gewalt bei Burschen. Weiters täten sich besonders manche Burschen schwer mit der Anerkennung von MitschülerInnen eines anderen Religionsbekenntnisses. Reflektiert wird weiters das Geschlechterungleichgewicht im Mediationsteam (mehr Frauen als Männer), wobei dies auf die ungenügende Bezahlung der MediatorInnen Tätigkeit zurückgeführt wird. Ausgeführt wird auch, dass sich Frauen eher (psychotherapeutische) Hilfe holen als Männer.

Gewalt, deren Ausdrucks- und Bewältigungsformen, wird also in ihrer genderspezifischen Ausprägung wahrgenommen und dies wird als Tatsache akzeptiert. Geantwortet wird auf diese genderspezifischen Unterschiede mit dem Wunsch nach einem Hereinholen von männ-

⁵⁵ „Aggressivität kann in eine Aggression umschlagen, wenn die Neigung zum Schädigen tatsächlich ausgelebt wird. Aggression ist ein Verhalten, das auf die absichtliche Schädigung eines Gegenstandes (Vandalismus) oder die absichtliche Verletzung eines anderen Menschen zielt. Als Autoaggression wird die gegen die eigene Person gerichtete Schädigung oder Verletzung bezeichnet, die ihre höchste Ausdrucksform im Suizid findet.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 11.

⁵⁶ Hurrelmann/Bründel, 2008, 95-96.

Auch: „Frauen üben vor allem indirekte, verbale Gewalt aus, weil sie so sozialisiert sind, dass ihnen körperliche Aggression nicht erlaubt ist. Viele Studien bringen die unterschiedliche Verarbeitung von Aggression bei Mädchen und Jungen mit Krankheitsbildern in Verbindung: Mädchen, so heißt es, leiden häufiger an Depressionen, psychosomatischen Erkrankungen und Essstörungen.“ Micus-Loos, 2012, 77.

Auch: „Jungen und Mädchen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie mit Umweltimpulsen umgehen. Während bei Mädchen in der Regel ein abwartendes Temperament vorherrscht, das Außenimpulse sensibel berücksichtigt, ist bei Jungen meist eine Reiz aufsuchende Haltung typisch, die Außenimpulse geradezu herausfordert. Entsprechend unterschiedlich verarbeiten die beiden Geschlechter Belastungen. Während Mädchen sie eher aus eigener Kraft abzufangen versuchen und bei einer nicht gelingenden Bewältigung zunächst zur Selbstaggression neigen, tragen die Jungen den ‚Stress‘ eher aus sich heraus und reagieren ihre Spannungen an der Umwelt ab. Hierdurch kann das unterschiedliche Niveau von Aggressionshandlungen und Gewalttätigkeiten erklärt werden, das von außen zu beobachten ist. Die Aggressionsimpulse könnten demnach bei beiden Geschlechtern etwa gleich stark sein, werden wegen ihres unterschiedlichen Profils der Auseinandersetzung mit Spannungszuständen aber verschiedenartig umgesetzt.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 27.

lichen Lehrpersonen in das Mediationsteam und der Forderung nach der Anstellung eines Sozialarbeiters. Für die Burschen wird auch ein Sandsack zum Aggressionsabbau gefordert.

Dass Gewalt bei Mädchen und Jungen – aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen – durchaus auch unterschiedliche Funktionen haben kann⁵⁷ und damit auch unterschiedliche pädagogische „Antworten“ braucht, wird in den Interviews nicht thematisiert ebenso wenig findet – zumindest soweit es aus den Interviews erkennbar wird – ein grundsätzliches Hinterfragen von Geschlechtervorstellungen statt⁵⁸ oder kommt die Denkmöglichkeit eines breiteren Spektrums an verschiedenen Geschlechterkonzeptionen in den Blick.⁵⁹

3.3.1.4 GEWALT GEGEN, ZWISCHEN UND VON LEHRERINNEN: EINE LEERSTELLE?

LehrerInnen kommen in den Interviews als Opfer struktureller Gewalt vor und als diejenigen, die ihre institutionell verliehene Macht möglicherweise missbrauchen (siehe oben). Auf Konflikte zwischen LehrerInnen verweisen die Aussagen über die Ressentiments zwischen den LehrerInnen der AHS und denen der HAS/des HAK-AUL wie auch die Beschreibung des LehrerInnenzimmers als „konfliktgenerierender“ Ort (eng und laut). Beides wird von den befragten ExpertInnen jedoch eher unter „strukturelle Gewalt“ eingeordnet. Personale Gewalt gegen KollegInnen und/oder SchülerInnen wird dahingegen explizit nicht geschildert.

Gewalt gegen LehrerInnen wird in keiner ihrer Dimensionen thematisiert ebenso wenig wie die Auswirkungen von Gewalterfahrungen auf Lehrpersonen.

3.3.2 SOZIALISATIONSINSTANZEN UND IHR EINFLUSS AUF SCHULISCHE GEWALT

Durchaus diskutiert wird in den Interviews die Relevanz und der Einfluss von Eltern auf schulisches Gewalthandeln: Zum einen wird auf die Erfahrung familiärer Gewalt von SchülerInnen hingewiesen, welche bei SchülerInnen die Akzeptanz von Gewalt als Lösungsmöglichkeit für

⁵⁷ Zu möglichen verschiedenen Funktionen von Gewalthandeln bei Mädchen und Burschen vgl. Micus-Loos, 2012, 77-78 sowie Hurrelmann/Bründel, 2008, 25-19.

⁵⁸ „Das Thema Geschlecht und Gewalt sollte uns ebenfalls noch eingehender beschäftigen. Von der Machtfrage und der sozialen Ungleichheit her die Motivation und damit einen Sinn für das Gewalthandeln zumindest für spezifische Populationen junger Männer zu analysieren, ist angemessen. Es gälte aber z. B. auch, die Annahme der ‚ernsten Spiele unter (jungen) Männern‘ (Meuser 2008) eingehender zu prüfen. Es gälte aber noch weiter, allgemein herauszuarbeiten, was Mannsein bedeutet und wie es wahrgenommen wird von Jugendlichen. Nur, wenn deutlich ist, was und wie ‚Mann‘ ist und warum er es ist, macht es Sinn, den Zusammenhang von ‚Mann‘ bzw. ‚männlich‘ und Gewalt zu untersuchen. Eine stillschweigende Gleichsetzung ‚(besonders körperliche) Gewalt = männlich‘ ist viel zu undifferenziert. Sie beruht letztlich auf stereotypen Vorstellungen von den Geschlechtern und dem von ihnen zu erwartenden Verhalten, die teilweise durch einfache Soziobiologismen angereichert werden. Es würde nur bedeuten, der Negativdefinition für Mann – nicht weiblich, nicht homosexuell – eine weitere stabil hinzuzufügen, nämlich ‚nicht (körperlich) gewaltlos‘.“ Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur, 2009, 353.

⁵⁹ „Wichtig ist, sich von geschlechterstereotypen Vorstellungen [...] zu verabschieden und den Blick für die Vielfalt von weiblichen wie männlichen Geschlechterentwürfen zu öffnen. Nur so wird es möglich sein, angemessen mit gewalttätigen Mädchen und Jungen wie auch weiblichen und männlichen Opfern pädagogisch zu arbeiten.“ Micus-Loos, 2012, 78.

Konflikte fördern kann (aber auch von Trennungen und schweren Krankheiten ist die Rede); zum anderen kommen Eltern als „Mitwirkende“ in den Konflikten ihrer Kinder in den Blick wie auch als notwendige Kooperationspartner in der Konfliktbearbeitung.

Im Gegensatz zu den Eltern werden die Peer-Group und die Medien, alles hochrelevante Sozialisationsinstanzen im Jugendalter, in den ExpertInneninterviews nicht angeführt.

3.3.3 THEORIEN UND HYPOTHESEN ZUR ENTSTEHUNG BZW. VERHINDERUNG VON GEWALT UND KONSEQUENZEN FÜR DIE GEWALTPRÄVENTION

Theorien und Hypothesen zur Entstehung von Konflikten und Gewalt und die Konsequenzen, die daraus gezogen werden, – sprich der schulische Umgang mit Gewalt – lassen sich als Kategorien nicht scharf voneinander trennen, hängen doch von den Interviewten identifizierte Gewaltursachen an deren Theorien zur Entstehung von Gewalt und beeinflussen damit den jeweils bevorzugten Umgang mit Gewalt.

3.3.3.1 THEORIEN UND HYPOTHESEN

1) Trieb- und Instinkttheorien

Eher psychologisch orientierte Trieb- und Instinkttheorien klingen an, wenn in den Interviews einmal mehr Bewegung zum Abbau von Aggressionen eingefordert wird und ein anderes Mal der Wunsch nach einem Aufhängen von Sandsäcken laut wird – „zum Abreagieren der Wut“ für Buben.⁶⁰

2) Lerntheorien

Eine Verortung innerhalb von Lerntheorien, denen zufolge aggressives Verhalten auf Lernvorgängen basiert, kann ausgemacht werden, wenn von den ExpertInnen auf die von Schülern in der Familie erfahrene Gewalt verwiesen wird, welche dazu führt, dass Gewalt als „normales“ Konfliktlösungsmuster erlernt wurde und damit bei ihnen auch die Sensibilität für Übergriffe – gegen sich selbst und andere – fehlt.⁶¹ Des Öfteren wird in den Interviews

⁶⁰ „Zugleich macht sie [die Triebtheorie; rw] auf die Notwendigkeit aufmerksam, den Schülerinnen und Schülern im Schulalltag Möglichkeiten für das Ausagieren ihrer Aggressivität einzuräumen, die weder das Unterrichtsgeschehen und das Schulleben nachhaltig stören und nicht zu einer Verletzung und Beeinträchtigung von Opfern führt, die nach unseren heutigen pädagogischen Standards nicht akzeptabel ist.“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 37.

⁶¹ „Die erlernten Einstellungen der Schüler, ihre Wirklichkeitsvorstellungen und Wahrnehmungen, beeinflussen ihr Gewalthandeln ebenfalls ziemlich deutlich: Handeln und Einstellung der Schülerinnen und Schüler entsprechen einander relativ weitreichend. Als einer der Dreh- und Angelpunkt für das aktive Gewalthandeln erwies sich die Einstellung zur Gewalt: Je positiver ihre Haltung zur Gewalt ist, desto häufiger und intensiver werden sie auch Gewalt gegen ihre Mitschüler an. Der sehr stark ausgeprägte Effekt ging zwar bei multivariater Betrachtung deutlich zurück, aber bei Gewalttätern (nicht bei Gewaltopfern) war die Haltung zur Gewalt weiterhin der erklärungskräftigste Faktor. Aus präventiver Sicht gilt es daher, auf diese Haltung möglichst frühzeitig einzuwirken, um ihrer Entfaltung entgegenzuwirken. Entsprechend der Erfahrungen aus der allgemeinen (Ge-

dann auch darauf verwiesen, dass mit den SchülerInnen alternative Formen der Konfliktbewältigung einzuüben sind. Ebenfalls zu erwähnen ist an dieser Stelle die durchaus hohe Bedeutung, welche die ExpertInnen der Beaufsichtigung zuschreiben: Unbeaufsichtigte Räume werden zu „Orten der Gewalt“, in denen unerwünschtes Verhalten nicht sanktioniert und gehemmt wird und sich daher verfestigen kann.

3) Soziale Kontrolltheorien

Viele Interviewaussagen lassen die Verortung des ExpertInnendiskurses innerhalb der sozialen Kontrolltheorien als angemessen erscheinen.

„Zugespitzt geht diese Theorie von der These aus: Je stärker die sozialen Bindungen innerhalb eines sozialen Systems und die Identifizierung mit der Organisation und ihren Zielen, desto geringer ist das Ausmaß von Angriffen gegen die Ordnung dieses sozialen Systems, also auch das Ausmaß von Aggression und Gewalt gegenüber Mitschülern oder gegenüber Lehrern. Die Konsequenz aus dieser theoretischen Denkrichtung ist, über feste Einbindungen und zuverlässige Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern und innerhalb der Schülerschaft nachzudenken und die Bindung der Schülerinnen und Schüler an die schulische Organisation durch Mitspracherechte und Mitbestimmung über die wichtigsten Umgangsformen zu stärken. Ebenfalls lässt sich aus der sozialen Kontrolltheorie der hohe und identitätsstiftende Stellenwert ablesen, den Schulprofile für Schulen haben können.“⁶²

Dem würde die Betonung der Relevanz und Aussagekraft des Schulprofils durch die ExpertInnen ebenso entsprechen wie der als „dringlichst“ bezeichnete Handlungsbedarf, in der LehrerInnen-Fortbildung eine „gemeinsame Linie“ zu entwickeln und Commitment zu schaffen bzw. zu stärken. Auch die hohe Bedeutung welche, der Leitung (des Schulzentrums und der einzelnen Schulen) in diesem Prozess zugesprochen wird, passt hier ins Bild. Darüber hinaus wird in den Interviews des Öfteren die Wichtigkeit und gewaltpräventive Funktion, welche dem gegenseitigen Kennenlernen von SchülerInnen und LehrerInnen zukommt, hervorgehoben wie auch das von der Schulzentrumsleitung ausgegebene Ziel einer forcierten schultypenübergreifenden Zusammenarbeit betont wird.

4) Die Kontakthypothese

In Bezug auf die interkulturelle/-religiöse Ausrichtung des Schulprofils ist von den ExpertInnen her ein Andocken an und praktisches Umsetzen der Kontakthypothese auszumachen. Nach dieser

„ist Fremdenfeindlichkeit dort größer, wo es keine oder nur wenig Ausländer in der Schulklasse gibt und dort geringer, wo es viele ausländische Schülerinnen und Schüler gibt. Dies deckt sich mit der Kontakthypothese, die besagt: Vorurteile gegenüber Fremden verschwinden, je mehr Kontakte zu ihnen bestehen und je mehr Umgang mit ihnen gepflegt wird [...]. In Hauptschulklassen des 8. bis 10. Schul-

walt-)Prävention sollte dies im Verbund der Altersgleichen erfolgen, damit auch darüber eine effektive Sozialkontrolle aufgebaut werden kann.“ Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur, 2009, 350.

⁶² Hurrelmann/Bründel, 2008, 47-48.

jahres gibt es zwar viele Konflikte, aber diese sind eher interpersonellen Konflikten und nicht ethnien-spezifischen oder fremdenfeindlichen zuzuschreiben.“⁶³

Dem entspricht der Versuch eines Befragten/einer Befragten, im eigenen Unterricht einen Kontakt auf Augenhöhe mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften herzustellen und ihre Aussage, dass Interkulturalität in ihrer konfliktgenerierenden Wirkung überbewertet wird: „Und es ist zwischenmenschlich und nicht interkulturell sag ich immer (*lacht*).“

3.3.3.2 DIE ZENTRALE FRAGE: INTERKULTURELL/-RELIGIÖS UND KATHOLISCH – WIE KÖNNTE DAS FÜR WEN GEHEN?

Unter Aufnahme und Weiterführung des oben in Punkt 3 und 4 Ausgeführten kann festgestellt werden, dass die „Identität“ der katholischen Privatschule Friesgasse in den Interviews immer auch mitverhandelt wird und von der Verhandlung und Beantwortung dieser Frage gewaltfördernde oder gewaltmindernde Impulse ausgehen werden. Zwei Linien sind hier interessant:

1) Die Identifizierung mit der Organisation und ihren Zielen

Zum einen werfen die befragten ExpertInnen die Frage auf, von wem das Ideal eines konstruktiven interkulturellen/-religiösen Zusammenlebens eigentlich tatsächlich mitgetragen wird – hier gibt es (zumindest) Unterschiede zwischen der Perspektive der Leitung und einiger LehrerInnen und der Perspektive einiger SchülerInnen: So sagt ein Interviewpartner/eine Interviewpartnerin, dass es seiner/ihrer Erfahrung nach für viele SchülerInnen, vor allem Schüler, schwer ist, Menschen anderer Glaubensgemeinschaften (Islam, Judentum, ...) als gleichwertig anzuerkennen: „die haben so ein Ressentiment gegen alles was anders ist“. Und auch ein anderer Befragter/eine andere Befragte ortet bezüglich des Zusammenlebens in einem kulturell und religiös pluralen Umfeld Diskrepanzen zwischen der Wahrnehmung von „uns“ (hier wird nicht klar, wer damit gemeint ist – wahrscheinlich die Leitung und LehrerInnen des Schulzentrums) und der Wahrnehmung der SchülerInnen:

Also wir haben; für uns ist das ein Reichtum, oder wir stellen das immer als Reichtum dar, nur das ist unser Wunschdenken und das Denken der SchülerInnen ist aber ganz anders. Also die, die tun sich da wesentlich schwerer mit diesen, das als Reichtum zu sehen, wenn immer wieder kommt ‚ja, warum muss ich mit einer kopftuchtragenden Schülerin in einer katholischen Privatschule in der Schule sitzen‘.“ (IP1: 474-479)

2) Was ist das nicht exkludierende „Mehr“ einer katholischen Privatschule?

Zum anderen konstituiert sich das „Mehr“ einer katholischen Privatschule, so einE ExpertIn, durch ihre Fest- und Feierkultur. Jedoch ist, so ein anderer Befragter/eine andere Befragte, diese Fest- und Feierkultur nach wie vor im katholischen Traditionskontext verhaftet – auch wenn es Gebetsräume für andere Religionen im Schulgebäude gibt. Den 25 Prozent muslimi-

⁶³ Hurrelmann/Bründel, 2008, 92.

scher SchülerInnen der HAS/HAK-AUL steht es nun frei, an diesen „identitätsstiftenden“ Feiern teilzunehmen. Anders sieht es mit den SchülerInnen anderer christlicher Konfessionen aus – hier ringt man (zum Zeitpunkt der Interviews) noch um eine Lösung. Denn, so ein Befragter/eine Befragte, natürlich hätte es etwas „Gewaltvolles“ an sich, würde man sie zur Teilnahme an katholischen Gottesdiensten zwingen – andererseits haben sie mit einer explizit katholischen Privatschule einen Vertrag abgeschlossen: Da kann man wissen, was man sich „einkauft“. Wie kann also auf der Basis der Verortung in einer speziellen religiösen Tradition (Katholizismus) nicht gewaltförmig Pluralität gelebt werden? Worin zeigt sich die Identität als „katholische“ Privatschule angesichts einer zunehmend pluraleren SchülerInnenenschaft (bei den LehrerInnen ist das noch nicht so das Thema)? Wie katholisch sind „wir“ noch bei einem Anteil von 25 Prozent muslimischen SchülerInnen? Von der Beantwortung dieser sozial/politisch wie theologisch brennenden Frage wird vieles abhängen.

3.3.3.3 PRAKTIZIERTER UND GEWÜNSCHTER UMGANG MIT GEWALT UND KONFLIKTEN: ZWEI UNTERSCHIEDLICHE WEGE

In Bezug auf den alltäglich gelebten und den angestrebten Umgang mit Gewalt und – mehr noch – mit Konflikten in der Schule, identifizieren die befragten ExpertInnen, vor allem die MediatorInnen zwei unterschiedliche Zugänge. Der von den MediatorInnen bevorzugte und gelebte Umgang mit Gewalt umfasst folgende Eckpunkte:

- Hinschauen – nicht wegschauen!
- Je früher man Konflikte bearbeitet, desto leichter lassen sie sich lösen.
- Ein wacher Blick auf schulische Gewalt führt nicht zu mehr Gewaltvorkommen, sondern macht erst transparent, was unterschwellig immer schon da war/ist.
- Gewaltprävention/Konfliktbearbeitung geht alle an und gehört im schulischen Alltag implementiert.
- An der Gruppendynamik arbeiten – nicht einzelne SchülerInnen ausschließen.
- Erarbeitung individuell abgestimmter Lösungen, welche den Kontext des/der SchülerIn ernst nehmen.

Demgegenüber nehmen sie wahr, dass manche KollegInnen – aus Stress und/oder Hilflosigkeit – bei Konflikten und Gewalt nicht hinschauen und eingreifen. Auch gibt es die Meinung, dass es durch die Peer-Mediation zu einem vermehrten Vorkommen von Konflikten komme, weil sie durch die Mediationsbemühungen mehr Raum bekämen („Niederbügeln ist gescheiter“). Ebenso bestünde bei manchen im Kollegium durchaus der Wunsch nach einem schnellen Schulausschluss; der Konflikt wird als gelöst betrachtet, wenn das jeweilige „Problemkind“ die Schule verlassen hat. Das rasche Verlassen der Schule (oder zumindest der Klasse) trifft sich dabei aber auch mit dem Wunsch mancher SchülerInnen bei Mediationsbeginn –

demgegenüber zielt die Mediationsarbeit auf „realistische“ Lösungen, sprich es geht darum, wieder ein gutes oder zumindest akzeptables Miteinander-Lernen und -Leben im Klassenverband zu ermöglichen. Manchmal gehen die Erwartungen von Elternseite in Richtung „schnelles Rezept“ und von LehrerInnenseite wünscht man sich einen klaren „Stufenplan“ für das Vorgehen bei Gewaltvorkommen. Dahingegen wird von ExpertInnenseite auf die Komplexität und Kontextualität des Phänomens „Gewalt in der Schule“ verwiesen, die ein solches rasches, klares, überindividuelles Vorgehen nicht erlauben würden.

Gewaltprävention und Konfliktlösung gehört nach Meinung der ExpertInnen – unaufgeregt und selbstverständlich – in den schulischen Alltag integriert.⁶⁴ Dies wiederum würde eine diesbezügliche Kompetenzentwicklung für den gesamten Lehrkörper erforderlich machen. Eine Einschätzung, welche auch Hurrelmann und Bründel teilen:

„Präventionsansätze sollten langfristig und auf Dauer angelegt und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein: Schul-, Klassen- und Individualebene. Die Mehrzahl der Präventionsansätze zielt darauf ab, Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Darüber wird oft die Notwendigkeit übersehen, auch die Lehrerinnen und Lehrer in gewaltpräventiven Maßnahmen zu trainieren [...] Nur eine die Lehrkräfte einbeziehende und auf mehreren Ebenen ansetzende Präventionsarbeit kann am Ende erfolgreich sein und erreichen, dass Schülerinnen und Schüler neue Handlungskompetenzen in ihr Verhalten integrieren [...]“⁶⁵

Bleibt die große Frage einer Expertin/eines Experten, wie diejenigen KollegInnen zu erreichen seien, die für das Thema nicht sensibel sind. Werden doch die durchaus vorhandenen Möglichkeiten, sich zu informieren und weiterzubilden, immer nur von denjenigen genutzt, die bereits Problembewusstsein mitbringen (vgl. auch die Ausführungen unter „soziale Kontrolltheorien“ oben).

3.3.4 EINE GEWALTKONZEPTION ZWISCHEN NORMALITÄT UND HOHEN IDEALEN

Die ExpertInnen diagnostizieren eine grundsätzliche Offenheit für das Thema der schulischen Gewalt in den Schulen des Schulzentrums – sowohl von Seiten der LehrerInnen wie auch von Seiten der Leitung. Nichtsdestotrotz kommt die reflexive und konstruktive Behandlung/Bearbeitung von schulischer Gewalt im Schulalltag – aufgrund der hohen zeitlichen Belastung der LehrerInnen – immer wieder „unter die Räder“.

3.3.4.1 GEWALT IST NORMAL ...

Vor allem IP1, IP4 und IP5, aber auch IP3 betrachten Gewalt quasi als „Normalfall“ des zwischenmenschlichen Miteinanders. Das Miteinander vieler verschiedener Menschen in ihrer jeweiligen Individualität und mit ihren unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen in ei-

⁶⁴ „Gewaltprävention darf sich nicht auf einige isolierte Unterrichtsstunden oder -einheiten beschränken, sondern sollte integraler Bestandteil des täglichen Unterrichts sein [...]“ Hurrelmann/Bründel, 2008, 141.

⁶⁵ Hurrelmann/Bründel, 2008, 156.

nem machtförmigen System wie der Schule wird als „Ursache“ für Gewalt und Konflikte angesehen – weniger und nicht primär die Interkulturalität/-religiosität oder Spannungen zwischen den unterschiedlichen Schultypen. Gewalt begegnet damit nicht als Störung des schulischen Normalbetriebes, sondern gehört zu diesem Normalbetrieb dazu.

3.3.4.2 ... UND DOCH NICHT IDEAL

Obwohl nun mit Gewalt in der Schule schlicht zu rechnen ist, besteht dennoch das – auch durch das Schulprofil profilierte – Ziel, eine Schulkultur zu schaffen, in der ein gutes und konstruktives Zusammenleben der schulischen AkteurInnen in all ihrer Vielfalt möglich ist. Konflikte und Gewalt sind also „normal“, aber keineswegs ideal. Hier trifft sich die Einschätzung der ExpertInnen mit der Problemdiagnose von Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel, welche Gewalt als eine „nicht völlig vermeidbare ‚chronische Sozialkrankheit‘ einer jeden Gesellschaft“⁶⁶ bezeichnen, die aber selbstverständlich auch pädagogische Aufmerksamkeit verlangt:

„Der historische Rückblick zeigt: Es hat noch nie eine gewaltfreie Schule gegeben und sie wird wahrscheinlich auch nie existieren. Aggressionen gehören zur menschlichen Grundausstattung und suchen sich ihre Bahnen. Die Aufgabe der pädagogischen Institution Schule besteht darin, den Aggressionen der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern produktive Wege und feste Kanalisierungen zu eröffnen, um unakzeptable Gewalt einzudämmen. Diese Aufgabe ist für die Lehrkräfte in den Schulen in den letzten Jahren eindeutig schwieriger geworden.“⁶⁷

Einer/eine der befragten ExpertInnen bringt dann auch das herausfordernde und durchaus auch ermüdende Balancieren zwischen dem realistischen Blick auf das menschliche Gewaltpotenzial und den schulischen Idealen auf den Punkt:

„ah, (holt tief Luft) also ich hab trotzdem irgendwie noch die Traumvorstellung oder auch die Vision, dass es sehr wohl möglich ist, dass ganz viele verschiedene Leute mit verschiedener Herkunft gut miteinander zusammenleben können, wenn immer wieder die richtigen Maßnahmen dafür oder die richtigen Räume dafür geöffnet werden.“

3.3.5 PEER-MEDIATION ALS GEWALTPRÄVENTION FÜR ALLE: EIN PROJEKT „AM LIMIT“

Zur Zeit der Befragung gibt es das Peer-Mediationsprojekt seit mehr als zehn Jahren an der Schule. Die gute Arbeit der MediatorInnen und der Peer-MediatorInnen hat zu einer hohen Akzeptanz des Projektes geführt; inzwischen wird schulübergreifend gearbeitet, an die 60 SchülerInnen nehmen an den Ausbildungen teil – damit ist das Projekt aber auch „am Limit“. Die ExpertInnen sehen die Zeit für eine Reflexionsphase und eine Evaluationsstudie gekommen – und auch für eine Pause.

⁶⁶ Hurrelmann/Bründel, 2008, 16.

⁶⁷ Hurrelmann/Bründel, 2008, 7.



„Und ob dieser Input auch wirklich als Output herauskommt oder so. Das ist so für uns alle irgendwie das große Fragezeichen. Und auch wenn uns die Arbeit wahnsinnig Spaß macht im Moment, aber insgesamt wäre das so der größte Wunsch zu schauen, was bringt das wirklich. (4 Sekunden Pause) Und eine Pause.“

Hohe intrinsische Motivation, hohe Ideale, hohes Engagement, hohe Kompetenz, hohe Akzeptanz, die massive Frage nach dem Sinn des Projekts („Was bringt es wirklich?), die Hinweise auf die viele Arbeit und die immense zeitliche Belastung (neben dem „normalen“ Schulbetrieb) sowie auf die ermüdende alltägliche Bearbeitung von Konflikten, die eher geringen finanziellen Ressourcen, der Wunsch nach einer Pause – das sind die Eckpunkte, die sich aus den ExpertInneninterviews herausfiltern lassen und die Frage nach einer eventuellen Überbelastung der einzelnen AkteurInnen aufkommen lassen.

Für die Entwicklung der Peer-Mediation im Schulzentrum ist eine Passage aus einem ExpertInneninterview von besonderem Interesse: Nach einer eher „schmalspurigen“ Anfangsphase, während derer interessierte SchülerInnen ein Auswahlverfahren absolvieren mussten, um nur die „wirklich engagierten“ unter ihnen zu Peer-MediatorInnen auszubilden, kam es zu einem „Umschwenk“: Das Auswahlverfahren wurde ausgesetzt.

„also wir haben dann gesagt, es [die Ausbildung; rw] brauchen auch Schülerinnen und Schüler für die eigene Konfliktbewältigung das vielleicht als Hintergrund und wir nehmen alle. Das war so ein Umschwenk, weil wir gesagt haben, es kommen so viel Schülerinnen und Schüler auch mit dem Bedürfnis nach Heilung, oder die haben so ein inneres Bedürfnis, auch ihre Konflikte anders zu bewältigen, die sie vielleicht vom Elternhaus oder so mitbringen. Und wir haben gesehen, da ist sehr viel Zuspruch, also nein, also Bedarf gewesen. Dann haben wir das so geweitet.“

Damit kam es zu einer Ausweitung des Projektes: Für die vielen Peer-MediatorInnen kam – zusätzlich zu den Peer-Mediationen – als neues Aufgabengebiet der Klassenrat hinzu und die Anzahl an Seminaren wurde erhöht. Mit diesem „Umschwenk“ geschah auch die Orientierung hin zu einem eher „weiteren“ Verständnis der Peer-Mediation: Letztlich, so die ExpertInnen, wäre eine Ausbildung zum/zur Peer-MediatorIn für alle SchülerInnen gut – zur Sensibilisierung und zum Einüben konstruktiver Konfliktbearbeitungsmuster. Damit übernimmt das Peer-Mediationsprojekt und die MediatorInnen aber auch Aufgaben allgemeiner Gewaltprävention.

Peer-Mediation – so zeigen Studien – muss, um nachhaltige Wirkungen zu haben, Teil eines systemischen Veränderungsprozesses sein, der durch Schulentwicklung erfolgt, sie gehört in eine reflektierte Konfliktkultur der Schule eingebettet, darf keine Insel im Schulgeschehen sein, sondern gehört in die alltäglichen Prozesse der Schule integriert.⁶⁸ Die befragten MediatorInnen haben dies durchaus im Blick und sehen es als nächsten Schritt für das Projekt an, andere LehrerInnen mehr einzubeziehen. Zudem sind die MediatorInnen auch bei der Ent-

⁶⁸ Hurrelmann/Bründel, 2008, 182-183.



wicklung des Maßnahmenkataloges beteiligt und bemühen sich auch hier um Unterstützung durch andere LehrerInnen. Auch hier scheinen die Grenzen zwischen der Peer-Mediation hin zur allgemeinen Gewaltprävention (und zur Friedenspädagogik als Thema des Schulentwicklungsprozesses der AHS) zu verschwimmen.

3.3.6 SCHULISCHE KONFLIKTBEARBEITUNG BRAUCHT ZEIT UND GELD – BEIDES FEHLT

Quer durch alle Interviews (mit Ausnahme IP2) zieht sich das Thema der fehlenden Ressourcen: Es fehlt an Zeit, um Konflikte gut bearbeiten zu können, und es fehlt das Geld, um externe ExpertInnen zuzukaufen oder Werteeinheiten aufzustocken. Das Schulsystem begegnet als dauerüberlastetes System, in dem LehrerInnen mit unzureichenden Mitteln immer mehr Aufgaben zu erledigen haben. Dies, obwohl die ExpertInnen darauf hinweisen, dass die Leitung sehr darum bemüht ist, sie zu unterstützen:

„Also da gibt es alles was möglich ist an Unterstützung. Und das ist halt im System Schule nicht so viel möglich, als eingespart wird. Da haben wir schon einen guten Boden bei uns, das muss ich sagen.“

Vieles, was mit sozialer Kompetenz, Gewaltprävention und Mediation zu tun hat, geschieht „zusätzlich“. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass Mediationen bevorzugt in Fächern/Schulstunden abgehalten werden, in denen die SchülerInnen „nicht viel versäumen“.

„Also wir versuchen da teilweise Stunden [für die Peer-Mediationen, rw] zu nehmen, wo es nicht ums stressige Lernen geht oder Schularbeitsfächer oder wo sie viel versäumen.“

Dazu nochmals Hurrelmann und Bründel:

„Leistungsförderung ist wichtig, aber die Aufgabe der Schule liegt, wenn sie gewaltpräventiv wirksam sein will, nicht nur in der Wissensvermittlung. Positives Sozialverhalten, Fähigkeiten zur Kommunikation und zur Lösung von Konflikten sind mindestens ebenso wichtig.“⁶⁹

Und das braucht Zeit (und Zeit kostet – zumindest im System Schule – auch Geld).

⁶⁹ Hurrelmann/Bründel, 2008, 168.

Literatur

BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: Springer VS 2014.

FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens/BAUR, Nina: Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften²2006.

HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim [u. a.]: Beltz 2007.

MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte, 2., überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB 2011.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 35–60.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften²2005, 71–93.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike: ExpertInneninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa 2013, 457–471.

MICUS-LOOS, Christiane: Mädchen sind gewaltig anders, in: Schüler – Wissen für Lehrer (2012) 76–78.



ANHANG

ExpertInneninterview – Leitfaden A

Als [...] habe Sie sicher großen Einblick in das Thema „Gewalt – Gewalt an der Schule“. Über dieses Themenfeld möchte ich nun mit Ihnen ins Gespräch kommen. Ich habe dafür Fragen vorbereitet und bitte Sie, bei der Beantwortung dieser Fragen einfach aus Ihrem schulischen Alltag zu berichten, eigene Überlegungen zu artikulieren, zu erzählen, was Sie in Hinblick auf dieses Thema für wichtig erachten. Unser Forschungsteam ist sehr an Ihren Einblicken, an Ihrer Expertise interessiert.

- Könnten sie bitte erzählen, **wie** es zu dem Projekt gekommen ist? (Welchen **Anlass**? Geschichte des Projekts?)
- **Beschreiben**: Wie läuft das Projekt in der Schule ab? Wie kann ich mir das vorstellen?
- Welche **Funktion** haben Sie selbst in dem Projekt?
- Welche **Erfahrungen** haben Sie mit dem Projekt bisher gemacht?
- Welche **Erkenntnisse**/Ergebnisse hat das Projekt für die Schule gebracht?
- Wie wirkt sich das Projekt generell im **Schulzentrum** aus?
- Außerhalb des Projekts: Wie wird **generell** mit Gewalt an der Schule umgegangen?

- Sie haben viel Erfahrung mit [...] und das Schulzentrum Friesgasse legt großen Wert auf ein friedliches Zusammenleben: Wo ist ihrer Meinung nach noch **Handlungsbedarf**?

- Welche Formen von **Unterstützung** wären für Sie in Zukunft noch hilfreich?

- Fällt Ihnen noch etwas ein, das wichtig wäre? Möchten Sie noch etwas sagen?



ExpertInneninterview – Leitfaden B

In diesem Gespräch möchte ich mit Ihnen gerne über das Thema „Gewalt – Gewalt an der Schule“ ins Gespräch kommen. Ich habe dafür Fragen vorbereitet und bitte Sie, bei der Beantwortung dieser Fragen einfach aus Ihrem schulischen Alltag zu berichten, eigene Überlegungen zu artikulieren, zu erzählen, was Sie in Hinblick auf dieses Thema für wichtig erachten. Unser Forschungsteam ist sehr an Ihren Einblicken, an Ihrer Expertise interessiert.

- Könnten Sie mir bitte zu Beginn Ihren Tätigkeitsbereich und ihre Funktionen in der Schule beschreiben?
- Was waren Ihre ersten Eindrücke, als sie hier zu arbeiten begonnen haben? Mit welchen ungeschriebenen Regeln wurden sie konfrontiert? Was war neu / überraschend?
- Was macht Ihrer Meinung die Schulkultur an der Friesgasse aus? (Multikulturalität, religiöse Vielfalt, Katholizität, Toleranz, ...?)
- Ein großes Anliegen der Schule ist es ja auch, die SchülerInnen in den Mittelpunkt zu stellen – wie konkret wird Ihrer Meinung nach dieses Motto umgesetzt? Welche zusätzlichen Maßnahmen wären ihrer Meinung nach hier noch sinnvoll?

Ich komme nun zum Themenbereich Gewalt. Gewalt an Schulen ist ja gesellschaftlich ein großes Thema und wird unterschiedlich diskutiert.

- Wie erleben Sie Gewalt an der Schule? Welche Gewaltakte nehmen Sie wahr? Wo und wann findet Gewalt an Ihrer Schule statt?
- Worauf kann die Gewalt an der Schule Ihrer Meinung nach zurückgeführt werden? Gibt es Zeiten, wo es gehäuft zu Gewaltakten kommt?
- Wie sehen Sie ihre Aufgabe, wenn es um den Umgang mit Gewalt geht?
- Was wird von Ihnen diesbezüglich von anderen erwartet? Welche Formen von Unterstützung wären für Sie hilfreich?
- Stichwort Frieden: Das Schulzentrum Friesgasse stellt das friedvolle Miteinander in den Mittelpunkt, es gibt zum Beispiel das Friedensband und viele andere Aktivitäten – wie lernen SchülerInnen Ihrer Meinung nach hier ein friedliches Zusammenleben?
- Die Schule legt großen Wert auf Friedenspädagogik. Wie kann ich mir die Umsetzung dieser Friedenspädagogik vorstellen? Welche Rolle spielen die SchülerInnen dabei?



- Sind alle Themen angesprochen worden, fällt Ihnen noch etwas ein? Möchten Sie noch etwas sagen?



Transkription

Generell: Der Dialekt wird „geglättet“ und in die Schriftsprache übertragen (dabei wird aber „worttreu“ vorgegangen). Lautsprachliche Äußerungen werden weggelassen.

Zum Procedere der Transkription: Das Tonband zuerst einmal zur Gänze anhören und erst dann transkribieren.

Die wichtigsten Regeln lauten:

- InterviewerIn wird mit I. abgekürzt, der/die Interviewte bekommt einen Buchstaben zugewiesen.
- Die Tonbandaufnahmen werden in eine literarische Umschrift überführt, wobei Dialektausdrücke ins Schriftdeutsche übertragen werden.
- Der gesprochene Satz wird beibehalten.
- Parasprachliche Merkmale, zu denen nichtsprachliche stimmliche Phänomene wie Lachen, Seufzen oder Atmen zählen, werden in Klammern beschreibend aufgegriffen (z. B. '(lacht)', '(seufzt tief)').
- Andere außersprachliche Merkmale, wie Gestik und Blickzuwendung, sind aus der Tonbandaufzeichnung heraus nicht zu erheben und bleiben deshalb unberücksichtigt.
- Die Impulsfrage und die Kommentare und Einwürfe der Interviewerin, des Interviewers werden aufgenommen, wenn sie mehrere Worte enthalten und inhaltlich in das Gespräch einwirken, d. h. ein bestätigendes „Ja“ oder „Hm“ wird nicht transkribiert.
- Werden Stimmveränderungen wahrgenommen, z. B. beim Simulieren und Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken, werden diese in Anführungszeichen gesetzt, z. B. „Du musst das tun.“
- Nicht Verstandenes oder schwer verständliche Äußerungen werden mit drei Fragezeichen (???) versehen.
- (Also morgen will ich?) = nicht genau verständlicher, aber vermuteter Wortlaut.
- wahnsinnig = auffällige Betonung (unterstrichen)
- (Pause) Absetzen einer sprachlichen Äußerung, evtl. mit Sekundenangaben.