



PROJEKT „ERFORSCHUNG UND ENTWICKLUNG  
EINER FRIEDVOLLEN SCHULKULTUR“.  
DOKUMENTENANALYSE

Institut für Praktische Theologie  
Andrea Lentner & Renate Wieser



1 FRAGESTELLUNG UND ZIELE DER DOKUMENTENANALYSE.....	4
<b>1.1 Zentrale Fragestellungen</b> -----	<b>4</b>
<b>1.2 Was sind Dokumente?</b> -----	<b>4</b>
2 DER FORSCHUNGSPROZESS .....	5
<b>2.1 Die Konstruktion des Materialkorpus</b> -----	<b>6</b>
2.1.1 Auswahl und Erstellung des Materialkorpus .....	6
2.1.2 Überblick: Materialkorpus .....	7
2.1.3 Überblick über die Homepage und Navigationsleiste .....	9
<b>2.2 Der Analyseprozess</b> -----	<b>12</b>
3 DIE ZUSAMMENFASSENDE DOKUMENTENANALYSE .....	13
<b>3.1 Allgemeine Analyse</b> -----	<b>14</b>
3.1.1 Materialbeschreibung nach Gestaltung und Layout.....	14
Die Homepage .....	15
Jahresberichte.....	16
Die Wandzeitung „Schulspiegel“ .....	17
3.1.2 AutorInnen und RezipientInnen .....	17
3.1.3 Schulkultur.....	19
Schulisches Selbstverständnis.....	19
Menschenbild .....	20
Werte .....	20
Pädagogische Zielsetzungen .....	21
Gesellschaftliche Anliegen der Schule .....	23
Umsetzung der Schulkultur.....	23
Werte und Werthaltungen.....	23
Umsetzung pädagogischer Lernziele.....	25
Sozialklima .....	25
Schulorganisation.....	26
Selbstreflexion der Schule .....	26
<b>3.2 Allgemeine inhaltliche Erkenntnisse aus der Analyse</b> -----	<b>27</b>
<b>3.3 Themenspezifische Analyse: Gewalt und Frieden – Friedenspädagogik und Gewaltprävention</b> -----	<b>30</b>
3.3.1 Häufigkeit.....	30
3.3.2 Ausformungen .....	31
Friede vs. Gewalt .....	33
Formen und Arten von Gewalt .....	34
Der Umgang mit Gewalt: Projekte, Konsequenzen und Regeln .....	35
Gender/Raum/Cyber-Mobbing?.....	37
<b>3.4 Themenspezifische Erkenntnisse aus der Analyse</b> -----	<b>37</b>



4 ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSE.....	39
5 WICHTIGE ERKENNTNISSE ZU METHODE UND INHALT DER ANALYSE.....	40
<b>5.1 Über Grenzen und Möglichkeiten einer Dokumentenanalyse -----</b>	<b>40</b>
<b>5.2 Inhaltliche „hot spots“ -----</b>	<b>43</b>
5.2.1 Schul- und Lernklima .....	43
5.2.2 Die Darstellung von Gewalt .....	44
LITERATUR .....	46
ANHANG .....	47
<b>Der Analyseleitfaden I – erster Durchgang -----</b>	<b>47</b>
I. Erstellung des Materialkorpus .....	47
II. Material sichten/laut durchlesen – Sensibilisierung.....	47
III. Explizite, konkrete Kommunikationsinhalte .....	47
IV. Implizite, bewusste oder unbewusste Kommunikationsinhalte .....	48
V. Das „Gespräch“ zwischen den untersuchten Dokumenten .....	49
VI. Vergleich zwischen den verschiedenen Schultypen .....	49
<b>Analyseleitfaden II – zweiter Durchgang und zusammenfassende Dokumentenanalyse 49</b>	
I. Beschreibung der eigenen Vorgehensweise (Methodik):.....	49
II. Auflistung des analysierten Materialkorpus: .....	49
III. Abbildung/Veröffentlichung der Navigationsleiste .....	49
IV. Allgemeine Analyse .....	49
V. Themenspezifische Analyse: Gewalt und Frieden .....	51
VI. Zusammenfassung .....	51

## 1 FRAGESTELLUNG UND ZIELE DER DOKUMENTENANALYSE

### 1.1 Zentrale Fragestellungen

Als erster empirisch orientierter Schritt wurde im Rahmen des Projektes eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Im Mittelpunkt von Dokumentenanalysen steht ganz grundsätzlich die von einem von ihren Begründern, Harold D. Laswell, formulierte Frage: „*Wer teilt wem, was, wie, mit welcher Absicht und mit welcher Wirkung mit?*“<sup>1</sup> Die im Rahmen des Projektes themenspezifisch ausgerichtete Analyse fokussiert dabei auf die von diversen schulischen AkteurInnen des Schulzentrums Friesgasse veröffentlichten Publikationen. Zwei Fragen waren dabei forschungsleitend:

- Welche Schulkultur wird in den veröffentlichten schulischen Dokumenten präsentiert?
- Welchen Stellenwert nimmt das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ in den veröffentlichten schulischen Dokumenten ein und in welchen Ausformungen kommt es vor?

### 1.2 Was sind Dokumente?

Als Dokumente gelten ganz grundsätzlich „schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen.“<sup>2</sup> Dokumente sind jedoch – nach Uwe Flick – nicht als einfache Abbildungen von Fakten oder der Realität zu verstehen. Vielmehr ist zu beachten, dass Dokumente „immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was auch beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt“<sup>3</sup> werden. Dokumente sind also Mittel zur Konstruktion einer spezifischen Version von Ereignissen und Prozessen, also „methodisch gestaltete Kommunikationszüge“<sup>4</sup>. In ihrer Analyse ist es daher von Bedeutung, sie als solche Mittel der Kommunikation, als kommunikative Werkzeuge in ihrem wirklichkeitskonstruierenden Charakter ernst zu nehmen und sie eben nicht als „reines“ Abbild der Wirklichkeit zu betrachten. Dokumente sind also „als eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser (bei der Rezeption, auch ihrer Leser)“<sup>5</sup> zu verstehen und als solche zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Für das vorliegende Projekt ist es zudem von Interesse, dass Dokumente zudem

---

<sup>1</sup> Henecka 2009, 228.

<sup>2</sup> Wolff 2010, 502.

<sup>3</sup> Flick 2010, 324.

<sup>4</sup> Wolff, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: 2000, 502–514, 511, zit. nach: Flick 2010, 327.

<sup>5</sup> Wolff 2010, 504.

„als *institutionalisierte* Spuren [fungieren], das heißt, dass aus ihnen legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden können [...]. Angesichts der elaborierten und von den Beteiligten selbst durchaus reflektierten Kunst der Erstellung solcher Akten wird das Moment der *Fiktion* (im Sinne von Hergestelltheit), das grundsätzlich für alle Dokumente gilt, in besonderem Maße deutlich.“<sup>6</sup>

Nach Stephan Wolf zielt eine qualitative Dokumentenanalyse demnach

„auf die Erforschung der strukturellen Probleme und des methodischen Instrumentariums, mit denen sich Dokumentenersteller und ihre Rezipienten auseinander zu setzen haben, und versucht, die Implikationen unterschiedlicher Gestaltungsformen und Darstellungsstrategien zu explizieren.“<sup>7</sup>

Für das vorliegende Projekt diente die durchgeführte Dokumentenanalyse dem universitären Forschungsteam einerseits zur problemspezifischen Sensibilisierung und zur Schärfung der Wahrnehmung für den spezifischen schulischen Kontext „vor Ort“, andererseits wurde darin eine Möglichkeit gesehen, sich strukturellen Problemen und lokalen Praktiken der Textproduktion – spezifisch unter der Fragestellung des Projektes – anzunähern. Die umfangreiche Dokumentenanalyse ermöglichte auch eine gründliche Einarbeitung in das Thema und diente auch der Vorbereitung weiterer Untersuchungen – denn die auf diese Art erarbeiteten Sensibilitäten und Erkenntnisse wurden u. a. für die Erstellung des Leitfadens für die ExpertInneninterviews genutzt. Demnach stellt die Analyse von Dokumenten auch einen Weg der Kontextualisierung von weiteren Informationen, die man zum Beispiel aus Interviews generiert, dar.<sup>8</sup>

## 2 DER FORSCHUNGSPROZESS

### Überblick über den Forschungsprozess

Die Dokumentenanalyse wurde vom universitären Forschungsteam arbeitsteilig im Team geleistet.

Arbeitsschritte und -pakete: Einführung der Studierenden in die Methodik durch die Projektleitung/Diskussion methodischer Herausforderungen – Aufteilen des Materials (1) nach

<sup>6</sup> Wolff 2010, 503.

<sup>7</sup> Wolff 2010, 513.

<sup>8</sup> Zu beachten ist dabei allerdings, dass Dokumente eine eigenständige Datenebene darstellen; sie gegen Analyseergebnisse auszuspielen, die über betreffende Sachverhalte auf anderen Datenebenen (Interviews, Beobachtungen...) gewonnen wurden, ist problematisch. „Dokumente, selbst solche, die ausdrücklich als Tatsachenberichte firmieren, sollten nicht auf die Funktion eines Informations-Containers reduziert, sondern grundsätzlich als methodisch gestaltete Kommunikationszüge behandelt und analysiert werden. Inhaltsanalytische Paraphrasierungs- und Reduktionstechniken, die nur auf ihren vermeintlichen Informationsgehalt zielen, verfehlen diese ‚Eigensinnigkeit‘ von Dokumenten ebenso wie Ansätze, die ihnen mit einer grundsätzlich (ideologie-)kritischen oder evaluativen Einstellung begegnen.“ (Wolff 2010, 511)

Schultypen, (2) der Menüpunkt „Leitung Schulzentrum“ wurde nochmals unter- und aufgeteilt – Erstellung des Materialkorpus – Voranalyse<sup>9</sup> mittels eines ersten Analyseleitfadens – begleitende Teambesprechungen zur Klärung von Fragen, die bei der Analyse auftauchen (inhaltlicher wie formaler Natur) – Überarbeitung des Analyseleitfadens auf Basis bisheriger Erkenntnisse – Erstellung der fünf Dokumentenvoranalysen – Feedback durch die Projektleitung an die Studierenden (inhaltlicher und formaler Natur) – Überarbeitung der Dokumentenvoranalyse – Zusammenfassung des Forschungsprozesses und der wichtigsten Ergebnisse in einer zusammenfassenden Dokumentenanalyse.

## 2.1 Die Konstruktion des Materialkorpus

### 2.1.1 AUSWAHL UND ERSTELLUNG DES MATERIALKORPUS

Analytisch in den Blick genommen wurden offizielle<sup>10</sup> schulische Dokumente, die von diversen schulischen AkteurInnen verfasst und publiziert worden sind (Folder, Internet-Auftritt der Schule, Wandzeitungen, Berichte, usw.). Dabei galten – nach John Scott<sup>11</sup> – die vier Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Dokumenten:

1. „Authentizität. Sind die Inhalte unverfälscht und unzweifelhaften Ursprungs?“
2. Glaubwürdigkeit. Sind die Inhalte frei von Fehlern und Verzerrungen?“
3. Repräsentativität. Sind die Inhalte typisch für das, wofür sie stehen und wenn nicht, ist das Ausmaß bekannt, in dem sie untypisch sind?“
4. Bedeutung. Sind die Inhalte klar und verständlich?“

<sup>9</sup> Als *Voranalyse* werden die fünf unterschiedlichen Dokumentenanalysen der MitarbeiterInnen mit Konzentration auf je einen Schulbereich bezeichnet. Als *Dokumentensammlung* wiederum werden hier jene Dateien bezeichnet, welche die Originaltexte der Homepage des jeweiligen Schultyps umfassen. Hier gibt es unterschiedliche Sammlungen z. B. VS, NMS, KMS, ...

<sup>10</sup> Unterscheidung der Dokumente nach AutorInnenschaft und Zugang zu den Dokumenten (vgl. Flick 2010, 323–324):

- AutorInnenschaft: persönlich – *offiziell* (offiziell-privat – offiziell-staatlich);
- Zugang zu den Dokumenten: ausgeschlossen – begrenzt – archiv-öffentlich – *offen-veröffentlicht*.

„In der Schulevaluationsforschung werden beispielsweise Schulprogramme, Protokolle des Lehrerrats, Schülerzeitung oder Lerntagebücher als ‚Dokumente schulinterner Kommunikation‘ [...], die Berichterstattung über die Schule in der Tageszeitung und die Homepage der Schule als ‚Dokumente öffentlichkeitswirksamer Kommunikation‘ [...] und Klassenbücher, Zeugnisse etc. als ‚statistische Dokumente‘ eingeordnet.“ (Gläser 2013, 266–267)

<sup>11</sup> Scott, John: *A Matter of Record – Documentary Sources in Social Research*, Cambridge: 1990, 6, zit. nach: Flick 2010, 325.

Zu Beginn wurden die – nach oben benannten Kriterien – in Frage kommenden Dokumente gesammelt und auf die fünf studentischen MitarbeiterInnen des Projektes aufgeteilt. Dabei orientierte sich die Aufteilung primär an den Schultypen des Schulzentrums:

Petra Ganglbauer: Volksschule (VS),

David Novakovits: Kooperative Mittelschule (KMS; später dann NMS),

Andrea Lentner: Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS),

Britta Mühl: Handelsschule und Aufbaulehrgang (HAS/ HAK-AUL),

Gerfried Kabas: Nachmittagsbetreuung (NMB).

Zusätzlich wurden noch die Homepage des Schulzentrums (LSZ) und die Wandzeitung namens „Schulspiegel“ (SSp) analysiert. Beides wurde ebenfalls zu Arbeitspaketen gebündelt und zur Analyse auf die MitarbeiterInnen aufgeteilt.

Nach der Aufteilung der Dokumente wurde von den MitarbeiterInnen das für sie jeweils relevante Material gesammelt; das Material der Homepage in eigenen, Dateien gespeichert und für die Analyse aufbereitet (z B. mit Zeilennummerierungen<sup>12</sup> versehen), sprich der Materialkorpus wurde erstellt. Andere Materialien wie zum Beispiel diverse Folder oder Jahresberichte wurden mit Seitenzahlen versehen, sofern diese nicht vorhanden waren.

### 2.1.2 ÜBERBLICK: MATERIALKORPUS

Zur Untersuchung wurden folgende Materialien zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen herangezogen (dahinter das Kürzel der jeweiligen Voranalyse<sup>13</sup>):

*Leitung Schulzentrum (LSZ):*

- die gesamte Homepage des Schulzentrums Friesgasse<sup>14</sup> (A, C)
- die Wandzeitung „Schulspiegel“ (SSp)

<sup>12</sup> Unter anderem wird damit die korrekte und genaue Zitation des Materials ermöglicht. Die Verweise darauf erfolgen hinter dem Zitat in Klammer mit Seitenangabe und Zeilennummer z. B. S. 4/13.

<sup>13</sup> Der Verweis auf die Originaldokumente erfolgt in der hier vorliegenden zusammenfassenden Dokumentenanalyse über die Voranalysen und die darin enthaltenen Angaben zu den Dokumentensammlungen. Diesen Voranalysen werden folgende Kürzel zugewiesen:

- A = Petra Ganglbauer – VS
- B = David Novakovits – KMS
- C = Andrea Lentner – AHS
- D = Britta Mühl – HAS/HAK-AUL
- E = Gerfried Kabas – NMB

Hinter dem Kürzel folgt die Seitenangabe, ohne nochmals extra darauf hinzuweisen, z. B.: A2.

<sup>14</sup> Unter <http://www.schulefriesgasse.ac.at/> abrufbar. (Stand: 20.11.1012). Für sämtliche Dokumente der Homepage gilt als Zugriffsdatum der 20.11.2012.



- 6 Ausgaben von 2009 und 2010 (B)
- 6 Ausgaben von 2010 und 2011 (E)
- 2 Ausgaben von April und September 2012 (D)
- ein Folder des Schulzentrums mit dem Titel „Schulzentrum Privatschule Friesgasse, eine Bildungseinrichtung im Schulverbund SSND Österreich“<sup>15</sup> (C)
- die Informationsbroschüre des Schulverbundes SSND Österreich<sup>16</sup> (C)
- die Festschrift „150 Jahre SSND in Wien – Schulzentrum Friesgasse“ (B)

Außerdem wurden noch die Dokumente der unterschiedlichen Schultypen untersucht:

#### *Volksschule (VS)*

- die Homepage der VS (A)
- der Jahresbericht der VS 2011/12 (Print-Version) (A)
- der Folder der VS (A)

#### *Kooperative Mittelschule (KMS)*

- die Homepage der KMS Friesgasse (B)
- der Jahresbericht der KMS 2011/12 (Print-Version) (B)
- der Folder „Kooperative Mittelschule – UNESCO-Schule“ (B)

#### *Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)*

- die Homepage der AHS Friesgasse<sup>17</sup> (C)
- ein gedruckter Folder der AHS mit dem Titel „AHS. Gymnasium; Realgymnasium“<sup>18</sup> (C)
- der Jahresbericht der AHS von 2011/12<sup>19</sup> (C)

#### *Handelsschule (HAS) und HAK Aufbaulehrgang (HAK)*

- die Homepage der HAS Friesgasse (D)
- Jahresbericht 2011/12 (D)

---

<sup>15</sup> Ohne Erscheinungsdatum/-jahr.

<sup>16</sup> Schulverbund SSND Österreich (Hg.): Info-Broschüre Schulverbund SSND Österreich, 1. Auflage 2006 [für den Inhalt verantwortlich: Sr. MMag<sup>a</sup> M. Karin Kuttner SSND].

<sup>17</sup> Aufbereitetes Material siehe Dokumentensammlung Datei AHS Teil 1 und AHS Teil 2.

<sup>18</sup> Ohne Erscheinungsdatum/-jahr.

<sup>19</sup> AHS Schulzentrum Friesgasse (Hg.): AHS Friesgasse Jahresbericht 2011/12, Wien 2012 [für den Inhalt verantwortlich: Direktorin Mag.<sup>a</sup> Hedwig Weindl].





- ein Folder der HAS (D)

### *Nachmittagsbetreuung (NMB)*

- Homepage der Nachmittagsbetreuung (E)
- Folder „Nachmittagsbetreuung Volksschule“ (Kurzinformation) (E)
- Informations-Heft „Willkommen in der Nachmittagsbetreuung“ (E)

### 2.1.3 ÜBERBLICK ÜBER DIE HOMEPAGE UND NAVIGATIONSLEISTE

Die Homepage besteht aus einer Haupt- und Eingangsseite, von der aus man zu den unterschiedlichen Schulformen bzw. -angeboten zugreifen kann. Auch danach lässt sich noch über eine horizontale Navigationsleiste in der Kopfzeile auf andere Bereiche wechseln. Untersucht wurden sämtliche Dokumente dieser umfangreichen Homepage samt ihren Unterseiten:

#### **LSZ**

- Info (C)
  - Kontakt, Kurzbeschreibung, Geschichte des SZ, Lageplan, Kostenbeiträge, Impressum
- Schulerhalter (C)
  - Schulverbund, Vision – Mission – Values
- Aktuell (+ Schulspiegel) (C)
  - Jobs, Termine, Tag der offenen Tür, Schulspiegel
- Presse (C)
  - Artikel 2011/12, Archiv
- Schulpastoral (A)
  - Selbstverständnis, Unsere Arbeit, Sakramentenpastoral, Religiöse Orte
- Psychologin (A)
  - Sprechstunde, Information
- Schulärztin (A)
  - Sprechstunde, Information
- Küche (A)
  - Team, Speisesaal
- Gebäude (A)
  - Vermietung (Turnsaal), Photovoltaikanlage, Haustechnik, Reinigung
- Flora Fries Forum (C)



- Logo, Eröffnung, Veranstaltungen
- AbsolventInnenverein (D)
  - Gründungsgeschichte, Ziele des Vereins, Daten-Bilder, Aktivitäten, Partner

**VS**

- Info
- Unser Team
- SchülerInnen
- Angebote
- Feste
- Schulleben
- Elternverein

**KMS**

- Infos
- Team
- SchülerInnen
- Schulhaus
- Aktivitäten
- Links
- Archiv
- AbsolventInnenverein

**AHS**

- Schulprofil
- Termine
- Angebot
  - Schulzweige, Studentafeln, Übungen, Freifächer, WAPFL, NMB, Mediation, S/S Beratung, Schüler4Schüler
- Infos/Service
- Unsere Schule
- Team
- Fächer



- BE, Biologie, Chemie, Englisch, Französisch, Geographie, Informatik, Latein, Mathematik, Physik, Philosophie und Psychologie, Religion, Russisch, Sport, Werken
- Projekte
  - Aktuelle Projekte, Archiv, Musicals
- Kontakt

### **HAS / HAK-AUL**

- Leitbild
- Info
  - Wir über uns, Gemeinschaftsregeln, Anreise, Terminliste, Sprechstundenliste
  - Schulchronik, Downloads, Schulhaus, Klassenbuch
- Unser Team
  - Direktorin, Administration, Sekretariat, LehrerInnen, FunktionsträgerInnen, SchülerInnen, SchulsprecherInnen, Elternverein, SGA
- Ausbildung
  - Allgemeines, Fachbereich, Studentafel, e-government, Übungsfirma (Anm.: Link nicht aktiv), Freigegegenstände, Zusatzqualifikationen, Sprachwoche, Abschlussprüfung, Berufliche Möglichkeiten
- Aufnahme
  - Formulare
- Besondere Angebote
  - Eingangsphase, Schulveranstaltungen, Religiöses Leben, Mediation, Orientierungstage, Sportwoche, Jugendrotkreuz, Friedenslauf, Theaterworkshop, Ballsportarten, Talenteschau
- Aktivitäten
  - Aktuelles, Aktuelle Lehrausgänge
- Erfolge
  - Preise, Zertifikate, Presse, AbsolventInnen, Feedback
- Kontakt
  - Direktion, Sekretariat, Administration, LehrerInnenzimmer, Webteam, Impressum

### **NMB**

- Leitmotiv
- Team



- Leitung, PädagogInnen
- NMB-VS
  - Gruppen, Tagesablauf, Aktivitäten, Besondere Angebote, Archiv
- NMB-KMS/AHS
  - Gruppen, Tagesablauf
  - Aktivitäten, Besondere Angebote KMS, Besondere Angebote AHS, Archiv
- Termine
- Info
  - Anmeldung, Kosten, Öffnungszeiten, Lageplan, Speiseplan, Offene Stelle
- Kontakt
  - Leitung, KoordinatorInnen, PädagogInnen
- Formulare

## 2.2 Der Analyseprozess

Laut Hans Peter Henecka muss – gerade auch hinsichtlich einer Dokumentenanalyse – in der Regel zu jedem Forschungsproblem eine spezielle methodische Variante entwickelt werden:

Dabei werden zunächst mit dem Ziel, die vorhandene Komplexität des Untersuchungsmaterials zu reduzieren, objektiv vorgefundene und feststellbare Eigenschaften von Kommunikationsinhalten, wie die Art und Häufigkeit von übermittelten Symbolen (*manifeste Inhalt*), aufgrund theoretischer Überlegungen als Indikatoren formalisiert und entsprechend kodiert. Über die den Indikatoren zugrunde liegenden problemorientierten Hypothesen wiederum lassen sich anhand der Messwerte nicht nur Schlüsse ziehen im Hinblick auf Einstellungen und Wertssysteme von Autoren bzw. Sender, sondern auch in Bezug auf Wirkungen bei Zielgruppen bzw. Empfängern (*latente Inhalt*).<sup>20</sup>

Das vorliegende Projekt konzentriert sich bei der Dokumentenanalyse – ihren Zwecken im Forschungsprozess entsprechend – auf die manifesten Dokumenteninhalte. Analysiert wurden die zusammengestellten Dokumente mittels einer reduktiven Inhaltsanalyse mit Schwerpunktsetzung auf manifeste Kommunikationsinhalte. Dabei handelt es sich primär um einen formal deskriptiven Ansatz, der sich vor allem auf äußere Merkmale des Untersuchungsmaterials bezieht.<sup>21</sup>

Die Dokumentenanalyse wurde von den studentischen ProjektmitarbeiterInnen mit Hilfe eines ihnen zur Verfügung gestellten Analyseleitfadens (siehe Anhang: Analyseleitfaden 1) durchgeführt, welcher im Projektverlauf gemeinsam weiter entwickelt wurde (siehe Anhang: Analyseleitfaden 2).

<sup>20</sup> Henecka 2009, 229.

<sup>21</sup> Henecka 2009, 231.

Nach Erstellung des Materialkorpus sowie der Begründung der eigenen Vorgehensweise/Methodik erfolgte eine mehrmalige Sichtung der Texte durch die Studierenden; das führte zu einer Sensibilisierung für das Material und zu einem ersten Ein- und Überblick über mögliche projekt- und themenrelevante Inhalte, die in weiterer Folge den einzelnen Fragestellungen des Analyseleitfadens zugeordnet werden konnten. Danach wurde zuerst der Materialkorpus selbst beschrieben und in einem ersten allgemeinen Teil der Analyse ...

- wurde das Material hinsichtlich diverser Aspekte des Layouts (Bilder, Aufbau, Papierqualität etc.) untersucht,
- die Texte nach den aufscheinenden AutorInnen und RezipientInnen aufgeschlüsselt und
- wichtige Passagen zum Thema Schulkultur und/oder Gewalt/Frieden markiert.

Der Fokus des ersten Teils fällt also mit der ersten forschungsleitenden Frage nach der Schulkultur zusammen. Diese umfasst sowohl das schulische Selbstverständnis, das beschriebene Menschenbild, die zum Ausdruck gebrachten Werte als auch pädagogische Zielsetzungen, gesellschaftliche Anliegen der Schule wie auch Angebote und Aktivitäten. Zuletzt wurde hier auch nach den insgesamt vorherrschenden Themenfeldern in den Texten gefragt.

Anschließend wurde das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ näher betrachtet und damit wurde auf die zweite forschungsleitende Frage Bezug genommen. Wie werden die Begriffe gebraucht? Welche Projekte behandeln das Thema Gewalt und/oder Frieden? Welche Formen von Gewalt kommen in den Dokumenten direkt oder indirekt vor?

Auf diese Weise entstanden fünf, je ca. 20 Seiten umfassende Voranalysen, die den Blick auf die einzelnen Dokumente schärften, die wichtige Erkenntnisse generierten und weiterführende Fragen formulierten. Den letzten Schritt stellt nun die hier vorliegende, die fünf Voranalysen zusammenfassende Arbeit dar, die das Ziel hat, diese Voranalysen zu verdichten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden und eine gesammelte Dokumentenanalyse zu erstellen.

### 3 DIE ZUSAMMENFASSENDE DOKUMENTENANALYSE

Die hier vorliegende zusammenfassende Dokumentenanalyse gliedert sich in fünf Bereiche:

- die Allgemeine Analyse: Darunter fällt die Beschreibung des Materials nach seiner Gestaltung und nach Layout-Aspekten, die Frage nach AutorInnen und RezipientInnen der Dokumente und auch die Frage nach der Schulkultur.
- allgemeine inhaltliche Erkenntnisse aus der Analyse, also die Frage nach vorkommenden Themenfeldern in den Dokumenten.



- die themenspezifische Analyse der Dokumente, also die Frage nach „Gewalt – Frieden“.
- eine Zusammenfassung, die sich an den beiden forschungsleitenden Fragen orientiert.
- ein letzter Punkt, der Erkenntnisse hinsichtlich der Grenzen und Möglichkeiten der Methode wie auch inhaltliche „Hot spots“ und Anfragen bündelt.

### 3.1 Allgemeine Analyse

Die allgemeine Analyse beschreibt nun zunächst das Material nach seinen äußerlichen Aspekten. Dabei gilt: Kein Teil des Dokumentes ist als beliebig anzusehen. Weiters wurden AutorInnen und RezipientInnen der Texte zu eruieren versucht und danach gefragt: Wer hat für wen zu welchem Zweck das jeweilige Dokument erstellt? Daraus kann u. U. auf die Zielgruppe der Texte geschlossen werden. Das Hauptaugenmerk liegt hier aber auf der Frage nach der durch die Dokumente offiziell präsentierten Schulkultur. Diese offenbart viel vom schulischen Selbstverständnis; hier kreieren die analysierten Dokumente ein ganz bestimmtes Bild dieser Institution. Auch ein spezifisches Menschenbild, Werthaltungen und -prioritäten, pädagogische Zielsetzungen und gesellschaftliche Anliegen bringen die Texte zum Ausdruck.

#### 3.1.1 MATERIALBESCHREIBUNG NACH GESTALTUNG UND LAYOUT

Allgemein ist hier festzustellen, dass jeder Bereich des Schulzentrums auf der Homepage vertreten ist und jeder Schultyp über mindestens einen Folder und einen eigenen Jahresbericht in Print-Version verfügt. Zusätzlich gibt es noch die Wandzeitung „Schulspiegel“, einige Informationsbroschüren und herunterladbare PDF-Dokumente bzw. Formulare. Meist finden sich in den Dokumenten Informationen zur Schule, zu Projekten und Aktivitäten wie auch Hinweise auf das Schulhaus, das Team und Kontaktmöglichkeiten. Auch viele Fotos und Bilder sind zu sehen – kaum ein Bericht enthält nicht mindestens ein Bild, welche meist zur Veranschaulichung des im Text berichteten dient (vgl. B2, C17, D11, ...).

Bei der Gestaltung wurde auf Einheitlichkeit hinsichtlich von Farben, Logo und Schrift geachtet, die sich durchgängig durch die Dokumente zieht. Dies verweist auf eine gewisse Professionalität und Achtsamkeit in diesem Bereich. Die wichtigste Farbe des Schulzentrums ist blau. Dies spiegelt auch der Hintergrund des gemeinsamen Logos des Schulzentrums wieder.



**Abbildung 1: Logo des Schulzentrums.**

Quelle: [www.schulefriesgasse.ac.at](http://www.schulefriesgasse.ac.at)

Jeder Schulbereich hat zudem eine eigene Farbe, die mit blau kombiniert wird (VS = gelb, KMS = rot, AHS = türkis, HAS = grün, HAK-AUL = violett, NMB = orange, LSZ = blau). Auch diese Farbzuteilung wird zumeist in den Jahresberichten, Foldern und auf der Homepage durchgehalten. Eine Ausnahme stellen hier der Folder und das Informationsheft der NMB dar. Diese manchen auch sonst den Eindruck, als seien sie weniger professionell („im Eigenverlag“) gestaltet worden (vgl. E8-9). Die Schriftfarbe ist sowohl auf der Homepage als auch in anderen Dokumenten meist dunkelblau.

### ***DIE HOMEPAGE***

Die Homepage des Schulzentrums ist sehr einheitlich, übersichtlich und professionell gestaltet. Die Namen der Menüpunkte sind aussagekräftig, weshalb es leicht fällt, sich schnell zurechtzufinden. Jeder Bereich der Schule hat eine eigene Unterseite, welcher – schultypspezifisch – eine der eben benannten Farben zugeordnet ist. In der Kopfzeile befindet sich immer ein blauer Balken mit dem Logo des Schulzentrums rechts und der jeweiligen Abkürzung des Schulbereiches links. Generell ist das farbige Erscheinungsbild der Homepage ein sehr buntes – was auch dem schulischen Selbstverständnis entspricht und sich ebenfalls in der Architektur des Schuleingangs oder in der Gestaltung des Schullogos widerspiegelt (vgl. A3). Der nachfolgende Screenshot zeigt die Unterseite NMB der Homepage als Beispiel.



Abbildung 2: Screenshot der NMB-Homepage.

Quelle: [www.schulefriesgasse.ac.at](http://www.schulefriesgasse.ac.at)

Im Bereich LSZ finden sich zunächst nicht viele Bilder, sie ist eher textlastig (vgl. C12). Auf den anderen Seiten ist immer dann eine Vielzahl an Fotos anzutreffen, wenn über Aktivitäten von SchülerInnen berichtet wird. SchülerInnen sind auch besonders häufig jene, die auf den Fotos abgebildet werden. Bei alltäglichen Aufgaben sind sie ebenso zu sehen wie bei besonderen Aktivitäten, Ausflügen, etc. Hauptsächlich vermitteln die Bilder Emotionen wie Freude und Spaß, auch Haltungen wie Interesse. Es sind häufig sehr bewegte Bilder. Von wem sie stammen, ist nicht festzustellen; zudem sind die Bilder teilweise in voller Qualität von der Homepage zu kopieren (vgl. C17). Selten sind LehrerInnen darauf zu sehen, was auf deren Urheberschaft schließen lässt (vgl. D11, C17, E7).

### JAHRESBERICHTE

Die Jahresberichte von KMS, VS, AHS, HAS und HAK-AUL sind zwar in unterschiedlichem Layout gehalten und in Größe und Umfang verschieden gestaltet, sie alle dokumentieren aber viele Aktionen und Überlegungen, die sich auch auf Homepage der einzelnen Schultypen finden.

So stammt von der AHS ein 168 Seiten umfassender Jahresbericht in quadratischer Form mit dem Titel „Gute Nachricht“, von der HAS ein Din-A5-Buch mit 147 Seiten und von der VS ein Bericht von 84 Seiten in A4-Format (Vgl. A4, B11, C17-18, D11-12). Auch in der NMB gibt es eine Art von Jahresbericht, welcher aber nicht so professionell gestaltet ist wie die anderen und sich auch vom Umfang her von den anderen unterscheidet (vgl. E9).

Zu Beginn sind jeweils ein Vorwort von Sr. Karin Kuttner SSND, der Leiterin des Schulzentrums, und eines der Direktorin bzw. des Direktors der Schulform zu finden. Manchmal folgen noch Worte von ElternvertreterInnen und von sonstigen, schulexternen Personen. Auch in den Jahresberichten finden sich viele Bilder, die den jeweiligen Text illustrieren.



### ***DIE WANDZEITUNG „SCHULSPIEGEL“***

Die Schulspiegel-Ausgaben folgen – von ihrem Aufbau her gesehen – einem einfachen und damit übersichtlichen Muster: Nach einem kurzen Inhaltsverzeichnis folgt immer ein Leitartikel von der Leiterin des Schulzentrums, Sr. M. Karin Kuttner SSND, welcher das „Motto“ vorgibt oder eine kurze Hinführung zur aktuellen Ausgabe bietet. Ansonsten scheinen die Artikel selbst keinen inhaltlichen Zusammenhang zu haben (vgl. D3, B15). Meist sind es zwischen sechs bis neun Artikel, in denen schulinterne Veranstaltungen, aktuelle Projekte oder spezifische Informationen behandelt und dargestellt werden. Am Ende ist das Impressum abgedruckt (vgl. D3).

Das Layout ist einfach gehalten, logisch aufgebaut und übersichtlich. Die Schriftart ist Verdana, Schriftfarbe ist blau und der Hintergrund ist stets weiß, was eine gute Lesbarkeit garantiert. Zu fast jedem Artikel werden außerdem einige Bilder abgedruckt, die auf der Seite nicht immer gleich angeordnet werden (vgl. B15). Ansonsten sind die Bilder sehr aussagekräftig und beziehen sich auf den Inhalt des Artikels. Urheber und Bildquellen sind hier keine angegeben, sie wirken aber meist, als wären sie privat gemacht (vgl. B15, E7, D3).

Zuletzt noch eine Beobachtung: Die Homepage und auch alle anderen Materialien sind nur auf Deutsch verfügbar, obwohl das Schulzentrum sich selbst als interkulturelle Schule bezeichnet (Ausnahme: die Grundsatzerklärung der SSND-Bildungseinrichtungen unter dem Titel „Vision – Mission – Values“, welche auch auf Englisch verfügbar ist, vgl. C14).

### **3.1.2 AUTORINNEN UND REZIPIENTINNEN**

Die AutorInnen der Texte auf der *Homepage* oder in den *Foldern* sind in den allermeisten Fällen nicht angegeben. Aus spezifischen Formulierungen im Text lässt sich auf LehrerInnen und/oder auf von der Leitung/Administration der Schule beauftragte Personen schließen. Oftmals wird die „Wir“-Formulierung verwendet, was LeserInnen das Bild eines Teams vor Augen führt (vgl. A6). In den *Jahresberichten* ist häufiger eine VerfasserInnenangabe zu finden und auch in den *Schulspiegeln* wird jeweils der oder die VerfasserIn des Artikels klar ausgewiesen, dies im Gegensatz zu Bildquellen (vgl. B15). Meist sind die Artikel von den Lehrpersonen verfasst, deswegen ist anzunehmen, dass auch die Bilder von ihnen stammen. SchülerInnen, Eltern oder externe Personen kommen im SSp weniger bis kaum zu Wort. Das variiert aber je nach Ausgabe (SSp 2012 beinhaltet z. B. mehrere SchülerInnen-Artikel, vgl. D4). Sehr oft wird aber über die SchülerInnen gesprochen, so eine Feststellung in einer Voranalyse, zudem noch in einer verallgemeinernd-inkludierenden Form: Es finden sich „*Aussagen über Befindlichkeiten, Meinungen und Eindrücke der SchülerInnen [...], ohne diese selbst zu Wort kommen zu lassen.*“ (B16)<sup>22</sup> Ähnlich verhält es sich auf der *Homepage*, wo die Artikel

<sup>22</sup> Folgende Passagen können dies verdeutlichen: „Es war eine wunderschöne Erfahrung und ein großes Erlebnis für alle.“ (Schulspiegel Jänner 2009 S. 11/ Z 209, zit. nach B16) „Die SchülerInnen unserer KMS haben den Aus-



meist von LehrerInnen verfasst sind, diese selbst aber interessanterweise kaum angesprochen und thematisiert werden (vgl. C18). Häufiger kommen SchülerInnen noch bei Feedbacks zu Veranstaltungen zu Wort (vgl. D13). Bei den Menüpunkten „AbsolventInnenverein“ und „Elternverein“ auf der Homepage kommen diese – also AbsolventInnen und Eltern – auch selbst zu Wort bzw. werden angesprochen (vgl. D4, D12, B2-3).

Für wen die Dokumente gedacht sind, lässt sich nicht eindeutig ermitteln, ist nicht explizit ausgemalt; zudem gibt es hier Unterschiede zwischen den verschiedenen Texten. Bei den *Schulspiegeln* zum Beispiel ist das sprachliche Niveau oft hoch – so die Beobachtung einer Projektmitarbeiterin –, weshalb anzunehmen ist, dass RezipientInnen alle Personen sind, die dieses Niveau bereits erreicht haben, also bei SchülerInnen jene, die bereits eine höhere Klasse besuchen (vgl. E11). Da der SSp eine Wandzeitung ist, sind wohl bevorzugt jene Menschen angesprochen, die sich im Schulgebäude aufhalten (vgl. E11, B16, D4).

Sonst ist bezüglich der RezipientInnen Folgendes festzustellen: Große Teile der LSZ-Homepage werden von der Schulleitung verfasst und sind insbesondere für Eltern konzipiert. SchülerInnen kommen dort weder als AutorInnen vor, noch werden sie als RezipientInnen angesprochen. RezipientInnen sind hier demnach externe Personen und an der Schule Interessierte. Selten werden LehrerInnen angesprochen, zum Beispiel durch Veranstaltungen des Flora Fries Forums oder mit dem Schulprofil. Ansonsten sind besonders für die vielen Projektnacherzählungen, die Berichte von Ausflügen und über Zusatzangebote der Schule auf dem Rest der Homepage und in den *Jahresberichten* folgende RezipientInnen anzunehmen:

- SchülerInnen, die eventuell ein Wahlpflichtfach besuchen möchten oder sich darüber informieren wollen, was sie (später) eventuell erwartet
- die Schulklasse, in der das Projekt stattfand: Als Erinnerung und zum Herzeigen von Fotos für FreundInnen, Eltern, etc.
- Eltern
  - von den beteiligten SchülerInnen, um nachzulesen, was in der Schule los war und wie sie sich präsentiert, oder/und
  - interessierte Eltern, die schauen möchten, was ihre Kinder in Zukunft in dieser zahlungspflichtigen Privatschule erwarten könnten bzw. bei welchen Projekten sie teilnehmen können, etc. (vgl. C18-19).

Ältere SchülerInnen lesen die Informationen über Wahlpflichtfächer, Freigegegenstände, etc. vermutlich schon selbst, aber sonst sind hier eher Eltern angesprochen. Bei dem *Folder der*

---

flug in die Oper sehr genossen und freuen sich auf weitere solche Lehrausgänge.“ (Schulspiegel Juni 2010 S. 6/ Z 105-106, zit. nach B16).

NMB sind klar Eltern als RezipientInnen auszumachen, auch wenn teilweise Kinder angesprochen werden (E12).

Insgesamt geht es meist um eine positiv konnotierte Selbstpräsentation nach innen (also anderen SchülerInnen und dem LehrerInnenkollegium gegenüber) wie auch nach außen (vor allem hinsichtlich der Eltern). Sich wiederholende positive Begriffe wie „großes Engagement“, „Stolz“, „Freude“, „schön“, „gute Stimmung“, „Spaß“, „tolles Buffet“, „Begeisterung“ unterstreichen diese Beobachtung (vgl. A6). Diese Begriffe lassen die Berichte als Berichte von Erfolgserlebnissen erscheinen und rücken damit die Aktivitäten der Schule in ein gutes Licht.

### 3.1.3 SCHULKULTUR

In den Texten wird jede Menge an Informationen über die Schulkultur bzw. über die Ideale der Schule gegeben. Näher betrachtet werden nun das schulische Selbstverständnis, das hervortretende Menschenbild und die im Schulzentrum vertretenen Werte sowie pädagogische Zielsetzungen und gesellschaftliche Anliegen, die in den Dokumenten in Erscheinung treten. Außerdem sollen noch Angebote und Aktivitäten, die als Umsetzung der Schulkultur gesehen werden können, erwähnt werden.

#### **SCHULISCHES SELBSTVERSTÄNDNIS**

Das Schulzentrum versteht sich selbst als katholische Privatschule, „die durch Erziehung und Bildung ausdrücklich ihren Beitrag dazu leistet, unsere Gesellschaft und damit die Welt positiv zu verändern“ (Folder LSZ S. 2/4-7). Die Dokumente präsentieren eine Schule, die sich in Gemeinschaft mit den anderen SSND-Schulen sieht und sich damit mit christlichen Werten identifiziert, zu welchen besonders Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen gezählt werden (vgl. C12). Generell wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das SZ multikulturell ist und als solches eine „Schule der Vielfalt“ darstellt. Dies zieht sich durch alle Schultypen hindurch und findet sich in jedem Leitbild wieder (vgl. A11, B3-4, D14-15, E15).<sup>23</sup> Bei der HAS lautet die entsprechende Passage zum Beispiel so:

„SSND-Schulen sind geprägt von einem Geist der Offenheit und Toleranz, wobei die für das friedliche und konstruktive Zusammenleben erforderlichen Regeln für alle gelten und eingehalten werden.“  
(HAS S. 3/36-38, zit. nach D14-15)

---

<sup>23</sup> „SSND-Schulen sind geprägt von einem Geist der Offenheit und Toleranz. Der Buntheit und Vielfalt wird ausreichend Raum gegeben. Wir sehen Internationalität und Verschiedenheit als Bereicherung an und schätzen den Austausch mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen. Wir erziehen unsere SchülerInnen zu welt-offenen, toleranten Menschen mit sozialem Bewusstsein. Um Lernen und Wachsen zu fördern, streben wir danach, eine angstfreie Atmosphäre und ein Klima der Geborgenheit zu schaffen.“ (AHS 1 S. 2/8-14 zit. nach C19)

Multikulturalität wird dabei als Lernort und Lernaufgabe gesehen und die Schule als solche als Ort des Einübens eines konstruktiven Zusammenlebens mit verschiedenen Menschen. Demnach verortet sich das SZ bewusst in seinem pluralen gesellschaftlichen Umfeld und nimmt dieses als Herausforderung wahr und an. Als Grundgedanken wird formuliert, dass es wichtig ist, das Gemeinsame vor das Trennende zu stellen (vgl. E15). Zu beobachten ist, dass sich das SZ als eine „Vorzeige“-Schule in Hinsicht auf das Zusammenleben in Diversität sieht und dies auch so in der Öffentlichkeit präsentiert (vgl. B16).

Fundiert wird dieses schulische Selbstverständnis in einer bestimmten Interpretation der christlichen Glaubenstradition (Menschenwürde aller Menschen, Schöpfungsauftrag, ...) Das SZ will ein Lern- und Lebensraum sein, „in dem die frohe und heilende Wirkung des Glaubens erfahrbar sein soll.“ (VS S. 9, zit. nach A11)

### **MENSCHENBILD**

Das Menschenbild, welches in den Dokumenten beschrieben wird, schließt an das schulische Selbstverständnis an. Eine christliche Grundhaltung gebietet es, den Menschen als Geschöpf Gottes zu betrachten, weshalb die Würde eines jeden Menschen zu achten ist (vgl. u. a. C12). Der Mensch ist zudem ein soziales Wesen, also ein Geschöpf, das in Beziehung lebt (vgl. das Jahresmotto der ReligionslehrerInnen „DU mit uns“ – D5). Wichtig ist in diesem Zusammenhang abermals die zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung von und vor Menschen unabhängig von Herkunft und anderen Unterschiedlichkeiten: „Hohe Wertschätzung und Respekt vor den Menschen, unabhängig von Herkunft, Begabungen und Fähigkeiten, ist unser oberstes Prinzip.“ (NMB S.3/32-33, zit. nach E12)

Auch vom Bildungsverständnis des SZs lässt sich auf das vertretene Menschenbild schließen: Bildung wird nämlich als ganzheitliche Menschenbildung verstanden, das heißt, dass es – wie im SSp vom September 2009 betont – nicht nur um das Wissen, sondern auch um das Gewissen geht, um das Erlernen von Verantwortung und Meinungsbildung. Hier klingt auch ein Verständnis von Bildung an, welches Bildung als einen aktiven Aneignungsprozess von Seiten der SchülerInnen her konzipiert (vgl. B17).

### **WERTE**

Oft wird in den Dokumenten des SZ auf Werte und Werthaltungen hingewiesen. Christliche Werte werden immer wieder betont. Die wesentlichsten Aussagen dazu finden sich in den Grundsätzen der SSND-Bildungseinrichtungen unter dem Titel „Vision – Mission – Values“. Auf diese wird in den Voranalysen mehrmals Bezug genommen; sie stellen quasi das Leitbild des SZs dar. Zu den hier genannten Werten zählen: Wertschätzung und Wahrhaftigkeit, Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft, Internationalität als Brücke zwischen Kulturen und Religionen, Offenheit und Toleranz, Bewahrung der Schöpfung, Achtung auf die Bedürfnisse von Benachteiligten und Respekt (vgl. LSZ S. 8/17-26, zit. nach C12, A12). Die Rückbin-

dung an diese gemeinsamen christlichen Grundwerte wird zudem als verbindend angesehen (vgl. D15, E14).

In der HAS werden zudem Gemeinschaftsregeln aufgestellt, welche auch von bestimmten Werten geprägt sind. Dazu zählen: Ehrlichkeit, Kameradschaft und Fairness, Reinlichkeit in den Räumen und am eigenen Körper sowie verantwortungsvoller Umgang mit materiellen Dingen (vgl. HAS S. 4, zit. nach D19). Zudem werden hier Rassismus und Gewalt deutlich abgelehnt und unter den SchülerInnen verboten (vgl. D20).<sup>24</sup> In den anderen Schultypen sind in den analysierten Dokumenten keine solche Regeln zu finden.

### **PÄDAGOGISCHE ZIELSETZUNGEN**

Das artikuliert Selbstverständnis des SZ, die explizierten Werte und das beschriebene Menschenbild sagen bereits einiges über die pädagogischen Zielsetzungen der Schule aus. Als offene und bunte Schule auf Basis christlich fundierter Werte soll sie Lebens- und Lernraum sein, eine ganzheitliche Erziehung und Bildung ist also intendiert.

Pädagogische Konzepte, die der ganzheitlichen Erziehung und Bildung dienen, werden besonders unterstützt. Um Lernen und Wachsen zu fördern, streben wir danach, eine angstfreie Atmosphäre und ein Klima der Geborgenheit zu schaffen. (LSZ S. 8/24-26 zit. nach C13)

Die Rede von einer angstfreien Atmosphäre und einem Klima der Geborgenheit findet sich in jeder Schulform wieder (vgl. A9, D15, C20, E13). Besonders in der Volksschule und der KMS wird auch vom Einsatz von Offenem Lernen mit Tages- und Wochenplänen berichtet sowie von montessori-orientiertem Lernen, häufiger Projektarbeit (A8-9) oder von freier Stillarbeit und vernetztem Unterricht (B6). Das soll einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung dienen. Betont werden auch das Bemühen um den Erhalt der Freude am Lernen und das Schaffen eines lernförderlichen Lernsettings, welches wie folgt aussieht:

Klare Strukturen, Regeln und Grenzen schaffen einen klaren Ordnungsrahmen. Sie geben den Kindern die Chance, sich in Ruhe zu entwickeln und viele soziale Kompetenzen zu erwerben. (VS S. 17, 281ff. zit. nach A9)

In der KMS – eine UNESCO-Schule – wird noch expliziter als in den anderen Schulformen auf die dort vertretene pädagogische Grundhaltung hingewiesen; in dieser bündeln sich auch das Selbstverständnis, die Werte und Ziele der Schule:

Lernen wird als handlungsorientierter Prozess begriffen, fächerübergreifende, interkulturelle Zusammenarbeit und ein hohes Maß an Teamarbeit werden an der Schule gepflegt. Ein integrativer Erziehungsstil wird verfolgt, der die Wertschätzung von Verschiedenheit als wichtigen Bestandteil der Bildungsarbeit versteht. Das Einüben von Demokratie bildet ein vorrangiges Bildungsziel. Die UNESCO-

---

<sup>24</sup> „Rassistische Äußerungen haben in unserer Schulgemeinschaft keinen Platz!“ (HAS S. 5/105f.) „Verbale und körperliche Gewaltausübung oder -androhung (selbst ‚Raufen im Spaß‘) oder ähnliches unsoziales Verhalten können wir nicht tolerieren.“ (HAS S. 5/107-109). „Gegenstände, die als Waffe gebraucht werden können, haben auf dem Schulgelände nichts zu suchen (HAS S. 5/110-112).“ zit. nach D20.



Schulen engagieren sich aktiv für Menschenrechte, eine Kultur des Friedens und für eine nachhaltige Entwicklung. Sie sind auch in ihrer unmittelbaren Umgebung für den Schutz von Natur- und Kulturgütern aktiv. (KMS S. 61, Hervorhebungen D. Novakovits, zit. nach B5)

Sehr dicht werden hier Ziele beschrieben, die auch in anderen Dokumenten immer wieder vorkommen. In der AHS beispielsweise wird das Erlernen von sozialem Bewusstsein in einem angstfreien Klima hervorgehoben (C20) und auch in der HAS wird die Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen betont (D15). Das Einüben von Demokratie hingegen wird nur an dieser Stelle erwähnt und findet auch vergleichsweise wenig Resonanz in Projektberichten (D15). Sehr ambitioniert stellt sich auch die NMB dar mit dem Motto: *„Jedes Kind braucht ein ganzes Dorf, um seine Erziehung [sic!] zu vervollständigen.“* (E13) Unter diesem Motto bietet die NMB eine große Bandbreite von Lernbetreuung und Freizeitgestaltung an und möchte damit *„den Kindern helfen, die sozialen Kontakte positiv zu nutzen.“* (E13)<sup>25</sup>

Betont wird, dass das SZ und die darin arbeitenden Lehrenden eine individuelle Sicht auf SchülerInnen haben und versuchen, auch im Unterricht zu differenzieren (vgl. B5, D6, D15). Dabei wird auch immer wieder die Relevanz des Förderns und Kennenlernens der eigenen Talente erwähnt (vgl. u.a. E14) – dies wird auch christlich fundiert:

Für uns bedeutet Erziehung, die Menschen hinzuführen zu ihrer vollen Entfaltung als Geschöpf und Abbild Gottes und sie zu befähigen, ihre Gaben einzusetzen, um die Erde menschenwürdig zu gestalten. (LSZ S. 8/6-8, zit. nach C12)

In dieser Zielsetzung steckt auch ein gesellschaftliches Anliegen. So wird Erziehung als Entfaltungsmöglichkeit des Menschen und damit der Gesellschaft, ja der ganzen Welt gesehen.

Als spezifische Lernkultur dieses Schulzentrums kann auch die interkulturelle Zusammensetzung der SchülerInnen gesehen werden, mit der versucht wird, positiv-konstruktiv umzugehen. SchülerInnen können und sollen voneinander lernen (vgl. B6). Außerdem wird nicht verschwiegen, dass es auch Scheitern gibt. *„Im Scheitern stehen wir einander zur Seite und sehen Fehler als Chance zum Lernen.“* (LSZ S. 8/29-30. zit. nach C12)

---

<sup>25</sup> Die Ziele und Aufgaben der NMB: *„In einer friedvollen, geborgenen Atmosphäre sollen unsere SchülerInnen Folgendes lernen und können: Eigene Ressourcen erkennen und einsetzen; Auf der Basis ihres kulturellen Hintergrunds zu selbstbewussten Persönlichkeiten reifen; Selbstständig und eigenverantwortlich entscheiden und handeln; Eigene Grenzen und die der Anderen erkennen und akzeptieren; Konflikte gewaltfrei lösen; Die Freizeit sinnvoll und abwechslungsreich gestalten. Um diese Ziele zu erreichen, erfüllen wir tagtäglich folgende Aufgaben. In einer wertschätzenden, empathischen, ressourcenorientierten Haltung ... schaffen und fördern wir eine von gegenseitigem Respekt, Offenheit und Toleranz geprägte Atmosphäre ... unterstützen wir die SchülerInnen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen und Krisensituationen ... unterstützen und fördern wir die SchülerInnen beim selbstverantwortlichen Denken und Handeln ... fördern und stärken wir die Ressourcen und Potentiale der SchülerInnen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen ... unterstützen wir die SchülerInnen beim Erkennen von Konflikten und helfen ihnen, diese gewaltfrei zu lösen.“* (NMB S.4/37-58, zit. nach E13)

Besonders in Presseartikel des SZs werden als pädagogische Zielsetzungen und auch als gesellschaftliches Anliegen der Schule Integration, Interreligiöser Dialog und Frieden genannt.

Dabei bündelt sich vieles von dem Gesagten in dem Begriff einer „Friedenspädagogik“<sup>26</sup>.

### **GESELLSCHAFTLICHE ANLIEGEN DER SCHULE**

Wie schon erwähnt wird in den Dokumenten das schulische Ziel benannt, durch Erziehung und Bildung die Gesellschaft zum Positiven hin zu verändern (vgl. LSZ S. 8/10, zit. nach C13). Dabei wird besonders auf Offenheit, Toleranz und Frieden sowie auf Schöpfungsverantwortung verwiesen. All dies beginnt in der Schule, die selbst als gesellschaftlicher Ort gesehen wird (vgl. B6). Auf der Homepage der VS wird zudem darauf hingewiesen, dass die Schule auch einen Beitrag zu sozialen, christlichen Projekten leisten will und leistet – meist in Form von Geldspenden. (vgl. A10, A11)

Im Blick auf Nachhaltigkeit versucht die Schule, gemäß dem Schöpfungsauftrag zu handeln „und Verantwortung für eine lebenswerte Welt [zu] übernehmen.“ (A12, vgl. auch D12)

Bezüglich Interkulturalität wird betont: „das Gemeinsame vor das Trennende stellen“ (LSZ S. 8/28), um die Gesellschaft „und damit die Welt positiv zu verändern.“ (LSZ S. 8/11, zit. nach C12) Zudem wird versucht, Sensibilität für soziale Probleme in der Gesellschaft und der Welt in Aktionen, Veranstaltungen oder Workshops zu vermitteln. Das Ziel wird dabei wie folgt benannt:

Uns gelingt es, durch Entwicklung innovativer flexibler Strategien Antworten auf die Herausforderungen der sich wandelnden Gesellschaft zu finden. Unsere Vision wurzelt im Auftrag unserer Gründerin, eine Welt der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens zu gestalten. (HAS S. 2/28-31 zit. nach D 17)

### **UMSETZUNG DER SCHULKULTUR**

Umgesetzt wird die angestrebte Schulkultur in vielen Projekten, Veranstaltungen, Workshops und Ausflügen, von welchen in den Dokumenten berichtet wird.

### **Werte und Werthaltungen**

- Christliche Werte: Die christlich-religiös konnotierten Werte drücken sich nicht nur im Leitbild und dem Selbstverständnis der Schule aus, sondern auch im Feiern von – zumeist christlichen – religiösen Festen in der Schule (Festgottesdienste, Gestaltung von Adventkränzen und -kalendern, Gebete, ... – vgl. D17).

Hinsichtlich der vielen verschiedenen religiösen Bekenntnisse unter den SchülerInnen des SZ wird betont: „Dies ist kein Zufall. Friedliches Zusammenleben, respektvoller Umgang miteinander, voneinander lernen und gemeinsames Feiern soll hier eingeübt werden.“ (HAS S. 59/815-817; zit. nach D 17). Ein interreligiöses Friedensgebet ver-

<sup>26</sup> Diese wird im Abschnitt drei gesondert behandelt.

bindet hier eine religiös-ökumenische und dialogbereite Haltung mit der Forderung nach Toleranz und Offenheit und nimmt darin auch gesellschaftliche Verantwortung wahr (Bericht u.a. im SSp Februar 2010). In der VS gab es zudem einen „Dialog der Religionen“ (vgl. SSp S. 23, zit. nach E16), im Rahmen dessen SchülerInnen Informationen zu den Weltreligionen erhielten.

- Soziale/gesellschaftliche Verantwortung – „nach außen gehen und wirken“: Besonders in der VS wird von Spendenaktionen in der Fastenzeit berichtet (vgl. A10; A11). Auch der Erlös vom sogenannten „Frieslauf“ wurde an bedürftige Familien in Palästina gespendet (vgl. SSp S.7/38, zit. nach E16). Im SSp ist zudem von einer Podiumsdiskussion zum Thema „Frauen in Spitzenpositionen“ zu lesen (vgl. SSp Jänner 2009 S. 14-15, zit. nach B18) – ein Hinweis auf Sensibilität für Genderfragen. Auch fand eine politische Diskussion mit BezirksvertreterInnen statt (vgl. „Bezirks-Einblicke“ SSP S. 18/38, zit. nach E16). 2010 wurde zudem die Aufführung eines Theaterstücks durch eine VS-Klasse im Bundesministerium für Wirtschaft und Familie zum Thema Menschenrechte organisiert (vgl. SSp Februar 2010, zit. nach B19).
- Schöpfungsverantwortung: Im Blick auf Schöpfungsverantwortung, welche als Teilbereich sozialer Verantwortung verstanden werden kann, findet sich eine Reihe von Berichten aus den einzelnen Schultypen, aber auch die Leitung des SZ hat hier ein Projekt umgesetzt: 2012 wurde eine Photovoltaikanlage am Dach des SZ installiert. Dies wird als „nachhaltige Investition in den schonenden Umgang mit Ressourcen“ bezeichnet, welche zugleich „das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler“ bildet (E17). Projekte zu diesem Thema gibt es in den unterschiedlichen Schulformen.<sup>27</sup> Klima- und Umweltschutz wie auch das Thema der Nachhaltigkeit sind demnach schulische Anliegen. Auch in der Küche werden viele Bio-Produkte eingesetzt, was laut Selbstbeschreibung neben dem schöpfungsverantwortenden Handeln auch Zufriedenheit von und Gesundheit für die SchülerInnen bringen soll (vgl. VS. S. 191-200, A12).

<sup>27</sup> Projektbeispiele sind zum Beispiel in folgenden Artikel des Schulspiegel zu finden:

- „schülerInnen.gestalten.wandel“ (vgl. SSp S.38/221, E16): Hier haben SchülerInnen des 1. Jahrgangs HAK-AUL in einem zweitägigen Projekt mehr über Nachhaltigkeit erfahren.
- „Fortsetzung folgt ...“ (vgl. SSp S.55/98, E16): Hier berichtet eine Lehrerin über den Schwerpunkt Naturschutz in der NMB-VS. „Das Ziel muss es sein, dass wir die nächste Generation für ihre Umwelt sensibilisieren, damit diese dann achtsamer mit ihr umgeht ...“ (SSp S.55/137-138, zit. nach E16).
- Weiters gibt es noch den Artikel: „Nachhaltig wirtschaften“ (SSp S.62/258): SchülerInnen des HAS/HAK-Aufbaulehrgangs beschäftigten sich mit nachhaltiger Produktion sowie Mülltrennung und Müllvermeidung. „Nachhaltig zu wirtschaften ist nicht ein Thema der Zukunft – es ist ein Thema unserer SchülerInnen, ein Thema jetzt und heute.“ (SSp S.62/282-283; zit. nach E16-17)
- Außerdem wird noch vom „Auputztag in der Lobau“ berichtet (B18).





- Toleranz und Wertschätzung für andere Kulturen: Diese ist – den Berichten nach – auch in Sprachförderkursen zu erlernen (A10) sowie in anderen Projekten, zum Beispiel beim UNESCO-Fest der KMS mit dem Motto „über den Tellerrand hinaus“ (B5). Bei dem Fest ging es darum, *„voneinander und miteinander [zu] lernen, für Wissen und Kenntnis anderer Menschen und Wirklichkeiten offen [zu] sein.“* (SSp April 2012, S. 2/20-22, zit. nach D5) In der AHS wird von der Teilnahme beim „Dialog im Dunkeln“ berichtet, von einem Workshop zum Thema Zivilcourage und auch vom Friedenslauf rund um das Wiener Rathaus, bei dem es um Frieden unter den Völkern geht (vgl. C20).

### Umsetzung pädagogischer Lernziele

In der Volksschule, KMS und AHS Unterstufe gibt es Begabtenförderung und individuelle Lernbetreuung im Rahmen der NMB (vgl. A9, E14); zudem wird Folgendes angeboten: Talenteschau, Teilnahme bei der Philosophie-Olympiade, Sprachwettbewerbe (D6), Lerntypentest (B18), Lernstudio mit individueller Förderung (E14), Berufsorientierung in der KMS und der HAS (D15, B19) und „Lernwerkstatt“ für individuelle Lernbetreuung (NMB S. 81. E14). Weiters wurden für Lehrende Teamstunden angeboten, bei denen Begabten- und Lernschwächen-Förderungsmöglichkeiten kennengelernt werden konnten (vgl. B6); ebenfalls für Lehrende war ein Stimmbildungsseminar (vgl. B16). Als Besonderheit für die HAS/HAK wird Praxisnähe im Unterricht und aktive Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartnern genannt – dazu gibt es auch einige Projekte (vgl. D15). Generell ist das Angebot, Zusatzqualifikationen zu erwerben, in der HAS und dem HAK AUL sehr hoch (vgl. D16). Berichtet wird u. a. von „Work experience“ bei einem zweiwöchigen Auslandsaufenthalt von SchülerInnen des HAK-AUL in England im Rahmen des EU-Projektes „Leonardo da Vinci“ (vgl. B19). Als weitere Beispiele für Angebote/Freigegegenstände sind zu nennen: künstlerisch-kreative Angebote (Kammerchor, Musical, Theaterworkshops, Schulspiel, etc.), sportliche Aktivitäten (Teilnahme bei Laufveranstaltungen wie Vienna City Marathon, Frauenlauf, Friedenslauf, Fußball, Schach, Basketball, Sportwochen etc.), Vertiefung von Gelerntem bzw. Zusatzangebote im Bereich Bildung (Leseclub, Informatik, Forscherclub, religiöse Vertiefung, Firmvorbereitung, ...).

### Sozialklima

Besonders geachtet wird auf einen wertschätzenden Umgang miteinander, auf die konstruktive Gestaltung der Beziehungen zwischen den SchülerInnen und auf die Möglichkeiten sozialen Lernens. Diesbezüglich sind auch eine Reihe von Berichten zu finden: So gibt es zum Beispiel eine verbindliche Übung „Kommunikation – Kooperation – Konfliktlösung“ in der KMS (KMS S. 33, B6), außerdem wird von der Teilnahme am Projekt „Kultur der Anerkennung“ (in Zusammenarbeit mit der Universität Wien) berichtet und – in diesem Zusammenhang – von der Verleihung des „Fairness-Awards“ an die AHS (vgl. D6). Weiters gibt es Peer-Mediation an der Schule – auch in Kooperation mit externen ExpertInnen (B18). In der AHS

gibt es das Programm „Schüler4Schüler“, in dessen Rahmen lernstarke lernschwache SchülerInnen unterstützen (vgl. C20). In der NMB gab es den Schwerpunkt „Ich bin, was ich fühle, und ich fühle, was ich bin“. Hier ging es um die Stärkung der Selbstwahrnehmung der SchülerInnen, um so zu lernen, Grenzen zu setzen (vgl. NMB S11/217-218, zit. nach E14). Ebenfalls fördert in der NMB ein Pädagoge die SchülerInnen dabei, sich gegenseitig beim Lernen oder bei sonstigen Aufgaben zu unterstützen. Dadurch soll der gegenseitige Respekt gestärkt werden. Gleichzeitig sollen SchülerInnen die Chance haben, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten aufzubauen (vgl. NMB S. 80/809-811, zit. nach E14). Um das Sozialklima in der Klasse und der Schule zu verbessern, gibt es jeweils zu Beginn in der HAS und HAK Schuleingangstage, auf denen auch individuell spezifische Klassenregeln vereinbart und erarbeitet werden (vgl. D17). Orientierungstage sollen zudem die Klassengemeinschaft fördern. Erwähnt wird auch ein pädagogischer Nachmittag für Lehrende mit dem Augenmerk auf gewaltfreier Kommunikation (vgl. D6). In der KMS gab es zudem den Schwerpunkt „Soziale Kompetenz spielerisch erwerben“, bei dem Aktivitäten zur Förderung der emotionalen Bildung der SchülerInnen im Mittelpunkt standen: *„Sie lernten auch, ihre Emotionen zu kontrollieren, Kritik positiv umzusetzen und im Team zu arbeiten.“* (SSp April 2009 S.10/178-180, zit. nach B20)

### Schulorganisation

Explizit wird nur in der HAS auf besondere Regeln des Zusammenlebens innerhalb des Schul- und Klassenverbandes hingewiesen. Hier werden Gemeinschaftsregeln auf- und vorgestellt<sup>28</sup>, auf deren Einhaltung Wert gelegt wird. Dazu zählen Werte, die oben bereits benannt wurden. Bei Nichteinhaltung drohen Maßnahmen:

Wenn die Regeln nicht eingehalten werden, drohen pädagogische Maßnahmen und die Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten.“ (HAS S. 6/131-134). „Bei groben Verstößen kann der Schulvertrag vorzeitig aufgelöst werden. Die Haftpflicht liegt bei den Erziehungsberechtigten. (HAS S. 6/131-138) (zit. nach D20)

### **SELBSTREFLEXION DER SCHULE**

In den untersuchten Dokumenten wird nur selten die Schulkultur bzw. die Schulorganisation selbst reflektiert. Der Grund liegt anzunehmenderweise in der Funktion der Dokumente: Es geht hier um Selbstpräsentation nach innen und nach außen, darum, ein positiv-konstruktives Klima auf allen Ebenen zu vermitteln und zu generieren. Die analysierten Dokumente werden von daher wohl nicht als der geeignete Ort für eine Selbstreflexion des Schulzentrums angesehen. Ein Artikel, der dennoch in die Richtung Reflexion geht, sei hier trotzdem erwähnt – auch weil er themenrelevant ist:

<sup>28</sup> „Gemeinschaft ist uns wichtig, achtungsvoller Umgang miteinander ist bei uns traditionell verankert. Um ein Klima zu gewährleisten, in dem man gute Leistungen erbringen und sich wohl fühlen kann, ist es für alle notwendig, wichtige Regelungen einzuhalten.“ (HAS S. 4/52-55, zit. nach D 19).

In der KMS wurde ein Theaterworkshop zum allgemeinen Schwerpunkt „Soziale Kompetenz spielerisch erlernen“ veranstaltet. Während des Workshops kam es zu Problemen, welche die Lehrerin, die den Artikel verfasste, folgendermaßen verbalisiert:

Mangelnde Lesekompetenz, Hemmungen, aus sich herauszugehen, und Spannungen zwischen den SchülerInnen und einer der SchauspielerInnen bereiteten anfänglich gewisse Schwierigkeiten, die jedoch erfolgreich überwunden wurden. (SSp April 2009 S. 10/170-174, zit. nach B20)

Reflexionen in der Art kommen, wenn überhaupt, nur als Randbemerkungen vor, jeweils mit dem Zusatz versehen, dass am Ende doch alles gut gegangen sei.

Ansonsten lässt sich auf das vorhandene selbstreflektierende Problembewusstsein der Schule eher indirekt schließen: Die angebotenen Aktivitäten oder Projekten können als Indiz für interne Reflexionsprozesse gelesen werden. Nicht ohne Grund wird es zum Beispiel Peer-Mediation oder den eben erwähnten Schwerpunkt zur „Sozialen und Emotionalen Bildung“ geben. Hier muss ein Wahrnehmungs- und Bewusstseinsbildungsprozess vorausgegangen sein.

### 3.2 Allgemeine inhaltliche Erkenntnisse aus der Analyse

Im Folgenden wird nun zusammenfassend gefragt: Welche Themenfelder kommen oft vor? Welche werden als wichtig markiert? Was bleibt – speziell hinsichtlich der projektspezifischen Forschungsfrage – unthematisiert? Zudem kommen hier Querschnittfragen und -themen in den Blick, die im Laufe der Analyse aufgefallen sind.

Die Themenfelder, die in den Dokumenten des Schulzentrums Friesgasse benannt werden, decken sich in den unterschiedlichen Schulformen in höherem Ausmaß, da und dort sind aber auch Schwerpunkte erkennbar. Zu nennen wären diesbezüglich zum Beispiel der berufs-, wirtschafts- und zukunftsorientierte Fokus der HAS und des HAK AUL (teilweise auch der KMS) (D22) oder die naturwissenschaftliche, sportliche und fremdsprachliche Ausrichtung der AHS (C20). Bei der NMB geht es – dem Ziel und den Aufgaben dieser Einrichtung entsprechend – verstärkt um Freizeitgestaltung oder Hausübungsbetreuung.<sup>29</sup>

Insgesamt tauchen Themen rund um Multikulturalität und religiöse Pluralität verstärkt auf. Christlich fundierte Werte und die Identitätsbeschreibung als katholische Privatschule finden sich auf der Homepage für jeden Schultyp, besonders aber bei der LSZ. Darunter fallen die beschriebenen christlich-katholisch fundierten Werte wie Menschenwürde, Bewahrung der

---

<sup>29</sup> „Themen wie pädagogisch vielfältige, abwechslungsreiche und qualitative Lernbetreuung kommen in der Nachmittagsbetreuung verstärkt vor und werden als wichtig erachtet. Ein großes Augenmerk liegt auf einer vielfältigen und pädagogisch wertvollen Freizeitgestaltung, welche genug Freiräume für die SchülerInnen bietet.“ (E18)



Schöpfung und Frieden. Vermehrt eingegangen wird auch auf den Interreligiösen Dialog, Internationalität und Bildung (vgl. C13). Das Feiern von Festen gilt unter anderem als Versuch der Umsetzung einer christlichen Weltanschauung.

Die Jahresberichte und auch die Homepages der einzelnen Schulformen dienen besonders der Information über Projekte bzw. der nacherzählenden Berichterstattung über Veranstaltungen u. Ä. Projekte der AHS sind, wie eben erwähnt, eher in den Bereichen der Naturwissenschaft, von Sprache/Reise, von Sport und Kunst/Musik (C20) anzusiedeln. Themenfelder rund um Zukunftsorientierung, Politik und Wirtschaft kommen hier nur vereinzelt vor. Bei der HAS/HAK hingegen geht es vermehrt um die Vorbereitung auf das Berufsleben, politische/geschichtliche oder allgemeine Bildung (D22), aber weniger um Wissenschaft oder Kunst. Britta Mühl zählt beispielsweise für den Bereich HAS folgende Themenfelder auf:

#### **Themenfelder<sup>30</sup> Homepage<sup>31</sup>:**

- Multi-Kulti: 49x
- Religion: 43x
- Toleranz/Respekt/Fairness(Award): 31x
- Konflikte/Mediation: 29x
- (Aus-)Bildung/Erziehung: 20x
- Anerkennung/Akzeptanz: 20x
- Förderung: 19x
- Gemeinschaft: 17x
- Kommunikation: 16x
- persönliche/soziale/fachliche Kompetenz: 15x
- Begabung/Talent/Fähigkeit: 15x
- Frieden: 14x
- Erfolg(reich): 13x
- Lebensfreude/Spaß: 13x

---

<sup>30</sup> Anmerkung von B. Mühl: „Für die folgende kategorisierende Analyse der Dokumente hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Themenfeldern wurde nach inhaltlich zusammenhängenden Feldern geschaut und diese gezählt (nicht jedes in eine der Obergruppen passende Wort wurde dabei einzeln gezählt). Die Liste ermöglicht von daher eine überblickartige Einschätzung der Themen, die in den Dokumenten angesprochen werden.“ (D23)

<sup>31</sup> Anmerkung von B. Mühl: „Texte im Jahresbericht, die die o.g. Themenfelder tangieren, befinden sich meistens in ähnlicher Form auch auf der Homepage. Auch die Artikel/Medienberichte, die nicht in das Word-Gesamtdokument übertragen worden sind, wurden berücksichtigt.“ (D23)



- Familiäres Miteinander/Offenheit: 10x
- Engagement: 9x
- Professionell: 9x
- Identität: 9x
- Leistung: 8x
- Kunst/Kreativität: 8x
- Teamfähigkeit: 6x
- Verantwortung/Zivilcourage: 5x
- christliches Weltbild/Werte: 5x
- individuell: 5x
- Freundlichkeit/Höflichkeit: 5x
- Partizipation: 5x
- Rassismus: 5x
- Gewalt(-prävention): 4x
- Sauberkeit: 4x
- Sexualität: 4x
- Diversität: 3x
- Sicherheit: 3x (siehe D 23)

Spannend ist, dass bei der AHS-Studentafel sowie bei den angeführten Projekten – im Gegensatz zur HAS / HAK AUL – politische Bildung oder wirtschaftliche Fächer nicht vorkommen (vgl. C20; D22).

Zu beobachten ist zudem, dass es zumeist LehrerInnen sind, welche die Dokumente verfasst haben, wobei LehrerInnen selbst aber kaum angesprochen werden. Auch über die Zusammenarbeit im LehrerInnenkollegium wird wenig berichtet. Gerfried Kabas zieht aus seiner Voranalyse folgenden Schluss:

„Zusammenfassend lässt sich aus den Artikeln auf eine hohe Partizipation der Schülerinnen und Schüler und eine gute LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung schließen. Zu beachten ist dennoch, dass die meisten Artikel von LehrerInnen verfasst wurden. Das zeigt wiederum, dass das pädagogische und soziale Engagement der Lehrkräfte hoch ist. LehrerInnen organisieren und realisieren Projekte, Aufführungen, Ausflüge, Teilnahmen an Wettbewerben und vieles mehr.“ (E18)

Wie sich aber die Beziehung innerhalb des Kollegiums gestalten (sollten) wahlweise ob es Räume zum offiziellen und inoffiziellen Austausch unter KollegInnen gibt, wird in den Doku-

menten nicht zum Thema gemacht. Auch wird nicht von gemeinsamen Ausflügen oder Aktivitäten berichtet – entweder weil es sie nicht gibt oder weil sie für eine Dokumentation auf den offiziellen Seiten der Schule – aus welchen Gründen auch immer – nicht in Frage kommen.

Direkte Gesellschaftskritik wird in den Dokumenten keine geübt, jedoch verweisen diverse Veranstaltungen und deren Betonung von Offenheit und Toleranz auf die gesellschaftspolitische Grundausrichtung des SZs.<sup>32</sup>

### 3.3 Themenspezifische Analyse: Gewalt und Frieden – Friedenspädagogik und Gewaltprävention

Nun folgt die projekt- und themenspezifische Analyse der untersuchten Dokumente. Zentral in den Analysefokus kommen dabei alle Erwähnungen des Themas Gewalt und Frieden im Materialkorpus. Zunächst wird also die Frage nach Friedenspädagogik und Gewaltprävention gestellt und anschließend werden Beobachtungen und themenspezifische Erkenntnisse aus der Analyse präsentiert.

Zunächst wurden die Dokumente auf folgende Inhalte hin untersucht:

- *Wie oft* und in welchen *Ausformungen* wird das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ angesprochen? (Welche gewalt- und friedensrelevanten Themen kommen nicht vor?)
- Wann und in welchem Kontext wird eher über Frieden, wann eher über Gewalt gesprochen? (Gibt es einen Unterschied zwischen Friedenspädagogik und Gewaltprävention?)
- Welche *Formen/Arten* von Gewalt werden beschrieben und explizit angesprochen?
- Finden sich Verweise darauf, wie die *Schule mit Gewalt umgeht* (werden Konsequenzen von Gewalthandeln angeführt ...)? Wer stellt mit wem wie welche *Regeln* mit welchen Konsequenzen auf?
- Gibt es schon *Projekte*, in denen SchülerInnen schulische Gewalt gemeinsam erforschen/entdecken?
- Kommen die Themenfelder Gender/Raum/Cyber-Mobbing (in ihren Auswirkungen auf Gewalt) vor?

#### 3.3.1 Häufigkeit

---

<sup>32</sup> Bei einem Projekt der HAS wurde die „menschenverachtende Wahlkampagne der FPÖ thematisiert“ (SSp S. 18/54-57; 59, zit. nach E16) – An dieser Stelle wird Kritik an bestimmten politischen Grundausrichtungen deutlich.

Allgemein lässt sich sagen, dass das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ in den Dokumenten der unterschiedlichen Schulformen des SZs zumindest mehrmals vorkommt. Die Intensität ist aber von Schulform zu Schulform bzw. zwischen den untersuchten Dokumenten unterschiedlich. Teilweise wird das Thema nur am Rande gestreift, manchmal wird aber auch explizit auf Friedenspädagogik oder Gewaltprävention verwiesen, wie zum Beispiel beim Peer-Mediationsprojekt.

So kommt das Thema *Frieden* bei der Untersuchung der *Dokumente der LSZ* beispielsweise zwölf Mal vor. Acht Mal, so in der Voranalyse von Andrea Lentner,

wird das Wort Frieden als Gegenteil zu kulturellen, religiösen, weltanschaulichen Differenzen gebraucht. Die anderen vier Mal wird ‚friedvolles Zusammenleben‘ oder ‚Gewaltverzicht‘ genannt und auf einen direkten zwischen-menschlichen Austausch in der Schule angewandt (C14).

Das Wort *Gewalt* (auch in Negation, z. B. in Gewaltverzicht) hingegen kommt nur drei Mal vor. Es wird an einer Stelle zum Beispiel betont, dass Gewaltverzicht ein zentraler Wert des LSZ ist (vgl. C14).<sup>33</sup>

### 3.3.2 Ausformungen

Auch im *Schulspiegel* und auf der *Homepage* kommen die Themen Gewalt bzw. Frieden immer wieder vor – in ganz unterschiedlichen Ausformungen. Exemplarisch seien folgende Beispiele angeführt:

- KMS: Zentral sind die Dokumente „Elemente der Friedensarbeit im Schulzentrum Friesgasse“ (vgl. KMS S. 59-61 – B11) und „der Friede beginnt im eigenen Haus – Migration als Herausforderung“ (vgl. KMS S. 58 – B11). Hier wird umfassend dargelegt, welche Elemente im SZ zur Friedensarbeit gehören: Peer-Mediation, UNESCO-Schule, SCHILF-AHS Friedensarbeit, Schuleingangstage und Klassenrat an der HAS/HAK-AUL, Interkulturelles Lernen (z. B. am Tag der Sprachenvielfalt), Multireligiöse Feste und Veranstaltungen und Friedenspädagogik unter dem Zeichen des Friedensbandes (vgl. B8).<sup>34</sup>

<sup>33</sup> „Die Achtung vor der Würde des Menschen, das Bemühen um ein friedliches Zusammenleben und der Verzicht auf Gewalt jeder Art zählen dabei zu den zentralen Werten, die von allen mitgetragen werden.“ (LSZ S. 3/11 zit. nach C14)

<sup>34</sup> „Seit Herbst 2008 windet sich ein stilisiertes ‚Friedensband‘ durch die einzelnen Stockwerke des Schulzentrums. Es zeigt das Wort ‚Frieden‘ in den vielen verschiedenen Muttersprachen, die von unseren SchülerInnen gesprochen werden. Dieses ‚Friedensband‘ ist nicht nur Dekoration, sondern Ausdruck für das Programm einer Friedenspädagogik in einem multikulturellen Umfeld. Das tägliche pädagogische (Be-)Mühen mündet in das ‚Friedensband‘, wird von ihm zusammengebunden, hält es in gesunder Spannung, lässt es nicht abreißen, sondern macht es zum starken Band für alle im Schulzentrum Friesgasse. Das ‚Friedensband‘ ist etwas Verbindendes und ein klares, unmissverständliches Zeichen nach innen und außen, denn wir sehen es als Auftrag und wissen uns verantwortlich, Nationen, Kulturen, Sprachen und Religionen zu verbinden und zu verknüpfen.“ („Elemente der Friedensarbeit im Schulzentrum Friesgasse“, abrufbar unter:



- In einem weiteren Artikel wird die KMS ausführlich als UNESCO-Schule vorgestellt (SSp S.31/35, E21). Beim UNESCO-Fest (SSp S.45/136) gibt es eine Überreichung des offiziellen Dekretes. Hier wird klargestellt:

Die UNESCO-Schulen engagieren sich aktiv für Menschenrechte, eine Kultur des Friedens und für eine nachhaltige Entwicklung. Sie sind auch in ihrer unmittelbaren Umgebung für den Schutz von Natur- und Kulturgütern aktiv. (SSp S.45/146-155), zit. nach E21)

- Mehrere Dokumente erwähnen das multireligiöse Friedensgebet zur Eröffnung des Jubiläumsjahres und die Teilnahme am Friedenslauf (vgl. B21).
- „Ich heiße Sidonie“ ist ein Artikel, der physische Gewalt gegen Roma thematisiert (vgl. SSp S.34/114, zit. nach E19); ähnlich wird bei „Deine Spuren – meine Spuren“ von einer Begegnung mit einer alten Frau, die von Gewalt in ihrer Schul- und frühen Berufszeit erzählt, berichtet (vgl. A14).
- Im SSp 2012 kommt der Begriff Friede in der Artikelüberschrift „Kleine Schritte zum Frieden“ vor (SSp April 2012 S. 16/234). Bei den Schritten handelt es sich um Fastenvorsätze und ein mit Geldspenden unterstütztes Sozialprojekt (vgl. D8, A18).
- Bei „Na, so ein Theater“ (SSp S.26/186) geht es um drei Theaternachmittage mit einem externen Theater- und Spielpädagogen:

„Beim Spielen werden Gefühle wie Trauer, Glück oder Wut ganz ohne Worte dargestellt.“ (S.26/208-209) Weitere Themen waren Konfliktbewältigung, das Verhalten in Konfliktsituationen und der Umgang mit den und die Rücksicht auf die Mitmenschen. (SSp S.26,27/222-237)

Hier kommt das Themenfeld Gewaltprävention in Zusammenhang mit der Gestaltung von Beziehungen innerhalb der Schule vor.

- SchülerInnen des SZ Friesgasse nahmen am Weltfriedenstag aktiv teil.<sup>35</sup> Im Artikel darüber wird erklärt, dass dieser Tag (21. September) auch in internationalen Konflikten als Tag der Waffenruhe und Gewaltlosigkeit gilt (vgl. SSp S.14/210/211, E21, vgl. auch A15).
- Als ein Mittel von Gewaltprävention kann ein Jahresschwerpunkt der NMB gelten. Hier stand besonders das Arbeiten mit den Gefühlen der Kinder im Fokus (vgl. SSp Februar 2010 S. 3/57-59, nach B22). Explizit zu Gewaltprävention gab es ein Projekt in der VS mit dem Titel „Z’samm Streiten“ für eine gewaltlose Konfliktlösung (A16).

---

<http://www.schulefriesgasse.ac.at/hs/unesco/Elemente%20Friedensarbeit%20SZ%20Friesgasse.pdf> [Zugriff am 2.6.2014]

<sup>35</sup> „Mit weißen T-Shirts, Tops oder Hemden bekleidet zeigten ‚wir‘ ‚...‘, dass wir nicht nur für den Frieden sind, sondern ihn auch im Kopf haben und das auch zu zeigen bereit sind.“ (SSp S.14/207/208 zit. nach E21)



- Zudem ist hier noch(mal) auf die Peer-Mediation zu verweisen. Peer-MediatorInnen arbeiten als StreitschlichterInnen, bringen *gelebte Friedensarbeit* in ihre Klassengemeinschaften ein. (SSp Juni 2010 S. 5/74-75, zit. nach B22, Hervorhebung D. Novakovits)

In den benannten Beispielen zeigt sich Folgendes:

### **FRIEDE VS. GEWALT**

Der Begriff Friede wird im Schulzentrum häufiger gebraucht als das Wort Gewalt oder Gewaltprävention. Wenn es um das Thema Gewalt(-prävention) in der Schule geht, dann ist viel eher von Konflikt, Konfliktlösung oder -management die Rede.<sup>36</sup> Friede selbst kommt häufig vor als Abgrenzung zu Krieg sowie im Sinne von Offenheit und Toleranz für andere Länder und Völker.<sup>37</sup> Aber das Wort Friede wird auch im Zusammenhang mit Peer Mediation und Gewaltprävention innerhalb der Schulgemeinschaft gebraucht.<sup>38</sup> Die beiden Bereiche kommen relativ häufig vor – eine Trennlinie ist hier nur schwer zu ziehen, zumal beispielsweise im *Schulprofil der AHS* folgende Friedenspädagogik gefordert wird:

Schwerpunkt unserer Schulentwicklung liegt in der Friedenspädagogik. Grundlegend dabei ist der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit der SchülerInnen. Ein wichtiges Anliegen ist das Sichtbarmachen und das Einüben von Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktaustragung bei Jugendlichen, z.B. durch Peer-Mediation. Projekte wie Schüler helfen Schüler oder Buddy-Projekte sollen die Sozialkompetenz der SchülerInnen stärken und dazu führen, dass sie Verantwortung für sich und andere übernehmen.

Die historisch-politische Dimension der Friedenserziehung findet Ausdruck im Unterricht z.B. durch Projektarbeit oder das Begehen des internationalen Friedenstages (AHS S. 3/46-52; zit. nach C 22).

Deutlich wird hier, dass Gewaltprävention und Friedensarbeit als zusammengehörig konzipiert werden, was auch schon im Dokument „Elemente der Friedensarbeit im Schulzentrum Friesgasse“ festzustellen war.<sup>39</sup>

Zudem wird ein Konnex von *Bildung* und Friede gesehen, besonders auch wenn es sich um Frieden in der Welt handelt. Bildung ist demnach jedem und jeder zu gewähren, weil sie zu Frieden führt. Das SZ versteht sich selbst als ein Ort, an dem durch Bildung ein Beitrag zur Friedenskultur geleistet wird. Als solche Beiträge werden demnach die zahlreichen angeführ-

<sup>36</sup> In den Dokumenten der AHS kommt das Wort *Friede* 62 Mal vor, das Wort *Gewalt* dagegen nur sechs Mal (C22); in den Dokumenten der HAS werden die Worte *Konflikt*, *Mediation* und *MediatorInnen* elf-, sieben-, und sieben Mal verwendet, hingegen *Gewalt* nur vier Mal (vgl. D24).

<sup>37</sup> Vgl. u. a. Jahresbericht AHS S. 134; AHS S. 186; S. 127/85; S. 129/144; zit. nach C 21, siehe auch D24-25.

<sup>38</sup> Vgl. Jahresbericht AHS S. 70; AHS S. 15; S. 23/82; S. 26/30; zit. nach C 21.

<sup>39</sup> D. Novakovits bestätigt diese Annahme: „Es fällt auf, dass in den untersuchten Dokumenten (nicht nur in den Schulspiegel-Ausgaben, sondern auch auf der gesamten Homepage der KMS) *keine genaue begriffliche Trennung von ‚Frieden‘ und ‚Gewalt‘* vorgenommen wird. Nach dem aufmerksamen Lesen der Dokumente hat man den Eindruck, dass nahezu nie über Gewalt gesprochen wird (eher noch über ‚Konflikte‘), aber sehr oft über ‚Frieden‘ in diversen Ableitungen (etwa interreligiöses Friedensgebet, Friedensband, Friedenspädagogik, Friedensarbeit, ...).“ (B22)

ten Projekte gesehen bzw. die Tatsache, dass durch die Prämissen der Offenheit und Toleranz viele auch nicht-privilegierte Menschen Zugang zu Bildung erhalten (vgl. SSp Oktober 2009 S. 16/252-257, nach B21).<sup>40</sup>

### **FORMEN UND ARTEN VON GEWALT**

Insgesamt betrachtet finden sich in den Dokumenten kaum Hinweise darauf, wann, wo oder wie genau Gewalt im Schulzentrum selbst vorkommt oder vorgekommen ist – auch wenn keineswegs verschwiegen wird, dass es Konflikte gibt. Hier fällt auf, dass Konflikte besonders rund um das Projekt der Peer-Mediation zum Thema gemacht werden; hier herrscht also ein diesbezügliches Problembewusstsein vor (vgl. C22, D25).

Konflikte gibt es überall dort wo Menschen sind und sie unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben. Es ist für uns also ganz normal, dass es auch in der Schule Konflikte gibt. In der Peer-Mediation geht es darum, Konflikte sichtbar zu machen, mit diesen Konflikten zu leben und sie so zu begleiten, dass die Konfliktparteien sie positiv lösen können. (JB HAS S. 48, zit. nach D.25)

Implizite Hinweise zeigen an, dass besonders zu Schulanfang, wenn es zu einer neuen Klassenzusammensetzung kommt, häufiger Konflikte entstehen. Schuleingangstage der HAS bzw. des HAK-AUL sollen hier präventiv wirken (vgl. KMS S. 59, zit. nach B9).<sup>41</sup> Weiters kann in den Dokumenten die Herstellung einer „*Verbindung von Gewalt und Nicht-Funktionieren des Schulalltags*“ (B10) durch schulische AkteurInnen ausgemacht werden.<sup>42</sup>

Grundsätzlich gibt es keine expliziten Hinweise auf unterschiedliche Arten von Gewalt im schulischen Kontext. Abgesehen von Formen der Gewalt aufgrund von kulturellen und religiösen Unterschieden – deren „Lösung“ allerdings eher in gelebter Friedensarbeit gesehen wird –, werden kaum andere Arten der Gewalt explizit benannt.<sup>43</sup> Eine Ausnahme stellen hier die Gemeinschaftsregeln der HAS dar. Hier wird nicht nur Gewaltausübung, sondern

<sup>40</sup> D. Novakovits stellt hier noch weiter fest: „Im Horizont der ‚zehn Vorschläge, was Bildung heißt‘ der September-Ausgabe des Schulspiegels lässt sich die Verbindung von Bildung und Frieden auch so verstehen, dass eine umfassende Bildung vieles ermöglicht, was auch friedensfördernd sein kann: ‚Zusammenhänge herstellen, Fremdes herein lassen und Vertrautes hinterfragen‘; ‚Die eigenen Sinne wieder entdecken gegen den Schwachsinn der täglichen Bildersintflut‘; ‚nach inneren Überzeugungen leben und nicht nach dem äußeren Schein‘ (Schulspiegel September 2009, B23).“ Passend dazu ist auch im Folder des SZ Folgendes zu lesen: „Durch eine breite Palette von Bildungsangeboten lernen unsere SchülerInnen einen positiven Umgang mit Vielfalt und ein gewaltfreies Lösen von Konflikten.“ (Folder Schulzentrum S. 6, zit. nach C14)

<sup>41</sup> Das Motto dieser Tage lautet: „Vom ICH zum DU zum Wir“. Angeboten werden neben Ausflügen auch die Ausbildung zu „Buddys“. Diese sollen dann die „Neuankömmlinge“ in die Schulgemeinschaft einführen (vgl. B9).

<sup>42</sup> „In einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und Respekts lässt es sich leichter lernen, kommen Streitigkeiten weniger auf.“ (KMS S. 59, zit. nach B10)

<sup>43</sup> „Dennoch gibt es natürlich auch im Schulzentrum Friesgasse Spannungen und Konflikte. [...] So wurde unter anderem bereits vor knapp zehn Jahren die so genannte Peer-Mediation eingeführt. [...] ‚Oft sind es Konflikte, die aufgrund der unterschiedlichen Sprachen entstehen. Schüler fühlen sich dadurch ausgeschlossen. Da ist es dann gut, mit älteren Schülern darüber zu reden‘, erklärt Nikola Hahn, die als dafür zusätzlich ausgebildete Lehrerin das Projekt begleitet.“ (AHS S. 27/60-68, zit. nach C22)

auch Gewaltandrohung verbaler oder körperlicher Natur angesprochen und verboten. Mit eingeschlossen in dieses Verbot ist auch der Gebrauch von Medien mit gewalthaltigen Inhalten (vgl. HAS S. 48, zit. nach D24).

Ansonsten ist rund um das Themenfeld „schulische Gewalt“ hauptsächlich von gewaltfreier Konfliktlösung zu lesen. So kommt zum Beispiel das Wort „Gewalt“ in den *Dokumenten der NMB* im Leitmotiv vor – nämlich in dem dort formulierten Ziel, dass Konflikte gewaltfrei gelöst werden sollen und es Aufgabe der Schule ist, diesbezüglich einzugreifen (vgl. NMB S. 4, zit. nach E19). Nicht berichtet wird darüber, inwiefern es im schulischen Kontext schon zu Gewalt gekommen ist oder wie dann eingegriffen wurde.

Dies alles führt zur Frage nach dem in den Dokumenten veröffentlichten Umgang mit Gewalt im Schulzentrum ...

#### **DER UMGANG MIT GEWALT: PROJEKTE, KONSEQUENZEN UND REGELN**

Der genaueste Hinweis über Konsequenzen von schulischer Gewalt ist ebenfalls bei den Gemeinschaftsregeln der HAS zu finden. Deutlich wird festgehalten, dass die Regeln einzuhalten seien, ansonsten sei mit Konsequenzen der Schulleitung zu rechnen, die bis zu einer Kündigung des Schulvertrages reichen können. Deswegen wird auch klar, dass die Regeln von dieser aufgestellt worden sind, zumindest wurden sie von ihr legitimiert. Wie schon erwähnt, werden in diesem analysierten Dokument verbale und körperliche Arten von Gewaltausübung und -androhung miteinbezogen (vgl. D24).

Ansonsten ist in den offiziellen Dokumenten der Schule kein expliziter Hinweis auf Konsequenzen von schulischer Gewalt zu finden. In den meisten Dokumenten wird

gerade nicht auf das Auftreten von Gewalt im Schulzentrum Friesgasse und daraus resultierend auf die Notwendigkeit einer Institution wie die der Peer-Mediation eingegangen. Vielmehr wird diese Arbeit als ‚gelebte Friedensarbeit‘ bezeichnet. (B 22)

Anders stellt sich dieser Befund dar, sobald es um das Projekt der Peer-Mediation (vgl. C 20f.) geht, welches in den Schultypen HAS, HAK-AUL, KMS und AHS angeboten wird. Die Mediation stellt auch eine der wichtigsten ausgewiesenen Formen des Umgangs mit Konflikten in der Schule dar und bietet zudem auch eine Möglichkeit, Gewalt in der Schule zu erforschen – zumindest von den Peer-MediatorInnen, welche als „MultiplikatorInnen für Gewaltprävention“ (D26) bezeichnet werden.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema wird eine sensiblere Wahrnehmung und mehr Aufmerksamkeit für dieses Thema erreicht, die Leute schauen eher hin, wenn sich Mobbingtendenzen entwickeln, und je früher Systeme durchbrochen werden desto besser für ALLE Beteiligten. DANKE, dass DU einen Beitrag für mehr Frieden und Miteinander leistest! (Jb HAS S. 51, zit. nach D26)

Im Dokument „Elemente der Friedensarbeit im Schulzentrum Friesgasse“ werden sämtliche Projekte zusammengefasst, jedoch beziehen sich nur einige auf die Erforschung schulischer Gewalt. Dazu gehören im weiteren Sinne:

- Teilnahme beim Projekt der Uni Wien „Kultur der Anerkennung“ (HAS S. 76-78 – D25).
- Klassenrat(stunden) in der HAS/HAK-AUL (HAS S. 98, D25 – auch B8) sowie vier Schuleingangstage (B8), welche als gemeinschaftsfördernd gesehen werden und deswegen eventuell als gewaltpräventiv gelten können.<sup>44</sup>
- SCHILF AHS „Friedensarbeit“ ist eine schulinterne LehrerInnenfortbildung für friedliches Miteinander.

Andere Projekte/Angebote sind:

- VS: „Power4me“ und „Z’samm streiten“ (A18-19) – zwei Projekte, bei denen es auch um Gefühle und Konfliktlösung geht.
- Es ist davon zu lesen, dass die hauseigene Psychologin jederzeit aufgesucht werden kann.
- KMS: Bericht über einen Projekttag im Don Bosco Haus, an dem respektvoller Umgang miteinander eingeübt und gewaltpräventiv und gewaltreflektierend gearbeitet wird. In diesem Fall wird von einem direkten Zusammenhang mit einem Vorfall von Gewalt in der Klasse berichtet (vgl. JB KMS S. 31, zit. nach B11).
- In der AHS gibt es „außerhalb der Peer Mediation [...] keine Projekte in denen Schülerinnen *schulische* (!) Gewalt gemeinsam erforschen oder entdecken können, aber viele Projekte, um Konflikte von Ländern, Religionen, etc. zu verstehen. Besonders der Religionsunterricht ist laut Homepage der Ort für diese Erforschung.“ (C22)
- Auch in der NMB gibt es keine Projekte oder Gruppenaktivitäten zum Thema (vgl. E19).

Meist geht es um Prävention im Sinne von Friedensarbeit, eine konkrete Erforschung oder das Entdecken von schulischer Gewalt können bei den Projekten nur als implizite „Nebenprodukte“ angenommen werden. Am ehesten trifft dies wohl auf das Projekt „Kultur der Anerkennung“<sup>45</sup> und auf die „Peer-Mediation“ zu.

---

<sup>44</sup> Dazu D. Novakovits: „Festgehalten kann jedoch werden, dass die ersten vier Tage jedes Schuljahres an der HAS und HAK-AUL ein wichtiger Punkt für das Einüben von Konfliktlösungs-Verhalten, Mediation und für das Einführen in die Schuldemokratie sind.“ (B10)

<sup>45</sup> Hier wurde nämlich auch Gewalt thematisiert: „Oft positiv und ermutigend, die Art wie wir miteinander umgehen, das Klima in den Klassen und auf den Gängen. Aber die jungen ForscherInnen entdeckten auch Gewalt,

### **GENDER/RAUM/CYBER-MOBGING?**

Die Themenfelder *Gender* oder *Raum* in ihren Auswirkungen auf Gewalt kommen in den Dokumenten explizit nicht vor. Zwei Beobachtungen können trotzdem angestellt werden:

- Einmal wird im SSp darüber berichtet, dass das durch Umbauten im Stiegenhaus neue Aufenthaltsbereiche für SchülerInnen errichtet wurde. Darüber wird gesagt: „*Er trägt zur Kommunikation bei und hebt den Wohlfühlfaktor.*“ (E22)
- Im Zusammenhang mit dem Jahresschwerpunkt „Wahrnehmungsförderung“ in der VS wird gesagt, dass jedes Kind für eine gesunde Entwicklung einen Spielraum benötigt und auch Orte zum Entdecken und Erkunden (vgl. E22).

Das Friedensband, welches durch die Gänge des gesamten Schulgebäudes führt und auf welchem in 20 verschiedenen Sprachen das Wort Friede zu lesen ist, kann als ein Kennzeichen für ein räumliches, visuelles Aufmerksam-Machen auf die gewünschte Friedenskultur verstanden werden.

*Sexuelle Gewalt* bzw. das Thema *Gender und Gewalt* kommen an zwei Stellen in den Dokumenten vor: Einmal bei einem Themenschwerpunkt „Emanzipation“ der AHS (vgl. AHS S. 122/14-16, zit. nach C23) und ein weiteres Mal bei der HAS bei dem Workshop zu „Liebe, Sexualität und Partnerschaft“ (vgl. HAS S. 48, zit. nach D24).

*Cyber-Mobbing* war in der KMS bei einem Workshop ein Thema. Hier wurde informiert über Hilfe, Aufklärung und Verteidigung bei Belästigung im Internet (vgl. JB KMA S. 55, zit. nach B12). Außerdem wurde in der HAS / HAK-AUL das Theaterstück „Channel Toy“ aufgeführt, bei welchem es auch um Gewalt und Belästigung im Internet ging.<sup>46</sup> Hier sind auch zehn Tipps zur Hilfe bei Cyber-Mobbing aufgelistet (vgl. JB HAS S. 71, zit. nach D26).

### **3.4 Themenspezifische Erkenntnisse aus der Analyse**

Die grundlegende Aus- und Zielrichtung des Schulzentrums Friesgasse in Bezug auf das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ liegt in der *Friedensarbeit bzw. -pädagogik*. Darunter werden – basierend auf einer Verortung in der christlichen Tradition – meist das Ringen um Konfliktlösungen und friedliches Zusammenleben von verschiedenen Kulturen, Weltanschauungen

---

teilweise offen, teilweise versteckt. Es wurde ihnen bewusst, dass die Diversität in unserer Schule ungemein bereichernd, aber auch eine große Herausforderung ist.“ (SSp Sept. 2012 S. 18/274-278, zit. nach D8)

<sup>46</sup> „In der anschließenden Diskussion mit den SchauspielerInnen wurde viel zum Thema facebook, gefälschte Profile und Gewalt im Internet diskutiert, über die virtuellen und die realen Chancen und Gefahren in sozialen Netzwerken und natürlich auch zu persönlichen Erfahrungen mit Cyber-Mobbing.“ (JB HAS S. 72, zit. nach D26)

und Religionen verstanden. Als herausragendes, auch räumlich wahrnehmbares Symbol für dieses Verständnis von Friedenspädagogik ist das „Friedensband“ anzusehen:

Seit Herbst 2008 windet sich ein stilisiertes ‚Friedensband‘ durch die einzelnen Stockwerke des Schulzentrums. Es zeigt das Wort ‚Frieden‘ in den vielen verschiedenen Muttersprachen, die von unseren SchülerInnen gesprochen werden. Dieses ‚Friedensband‘ ist nicht nur Dekoration, sondern Ausdruck für das Programm einer Friedenspädagogik in einem multikulturellen Umfeld. Das tägliche pädagogische (Be-)Mühen mündet in das ‚Friedensband‘, wird von ihm zusammengebunden, hält es in gesunder Spannung, lässt es nicht abreißen, sondern macht es zum starken Band für alle im Schulzentrum Friesgasse. Das ‚Friedensband‘ ist etwas Verbindendes und ein klares, unmissverständliches Zeichen nach innen und außen, denn wir sehen es als Auftrag und wissen uns verantwortlich, Nationen, Kulturen, Sprachen und Religionen zu verbinden und zu verknüpfen.<sup>47</sup>

Hier werden die wichtigsten Ziele des SZs in dieser Hinsicht benannt. Von Gewalt bzw. Gewaltprävention ist explizit selten die Rede, beide Begriffe werden im Großteil der Dokumente nicht erwähnt – das Thema selbst ist aber in der Friedensarbeit inkludiert.

In den einschlägigen Dokumenten – meist rund um das Thema der Peer-Mediation – wird durchaus auch darauf hingewiesen, dass es Konflikte gibt; sie werden also nicht tabuisiert. Wie diese Konflikte oder Gewalthandlungen aber genau aussehen bzw. aussehen können, wird nicht berichtet. Aber: Mit bestimmten Projekte wird versucht, hier entweder präventiv oder auch als Intervention einzugreifen. Darunter fallen die eben angesprochene Peer-Mediation, aber auch kleinere Workshops, eine LehrerInnenfortbildung, Schuleingangstage, Orientierungstage, etc.

Die Friedensarbeit, so die Dokumente, ist besonders notwendig aufgrund der Unterschiedlichkeit von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen. Verschiedene Wertehaltungen und ethnische Pluralität werden in den Dokumenten immer wieder als Ursache von Konflikten angegeben. Friedensarbeit ist demnach wesentlich auch Bildung unter sozialgesellschaftlicher Perspektive.<sup>48</sup>

Wie nun im Falle von schulischer Gewalt gehandelt wird, lässt sich aus der Analyse der Dokumente heraus schwer ausmachen. Sicher gibt es auf der einen Seite die Einrichtung der Peer-Mediation und auf der anderen Seite wird bei den Gemeinschaftsregeln der HAS und

---

<sup>47</sup> „Elemente der Friedensarbeit im Schulzentrum Friesgasse“, abrufbar unter:

<http://www.schulefriesgasse.ac.at/hs/unesco/Elemente%20Friedensarbeit%20SZ%20Friesgasse.pdf> [Zugriff am 2.6.2014]

<sup>48</sup> Anmerkung von D. Novakovits „Es wird – meiner Meinung nach – versucht, den Bildungsbegriff in eine enge Nähe zu dem zu verorten, was unter *Frieden* und ‚*Friedensarbeit*‘ verstanden wird: Das Schulzentrum wird als ein Ort beschrieben, an dem SchülerInnen unterschiedlichster sozial-kultureller Herkunft in die Schule gehen. Dies – so könnte man meinen – ist oft die Ursache zahlreicher Konflikte; in der Friesgasse wird demgegenüber versucht, dieses Potential dahingehend fruchtbar zu machen, dass das Thema des Friedens als ein Leitthema positioniert hat. Nicht explizit thematisiert wird in den untersuchten Dokumenten, inwiefern Gewalt an der Schule vorkommt.“ (B 22-23)

des HAK-AUL darauf hingewiesen, dass – als letzte Konsequenz – auch der Schulvertrag gekündigt werden kann. Dies wird zwar bei den anderen Schultypen nicht extra ausgewiesen, könnte aber auch bei ihnen eine letzte Option darstellen. Ansonsten begegnet man hier aber einer gewissen diskursiven Leerstelle, denn nach weiteren ausgedehnten Maßnahmen, Regeln und Konsequenzen sucht man vergeblich.

Cyber-Mobbing ist in der Friesgasse nur sehr am Rande ein Thema – zumindest wird es in den Dokumenten so repräsentiert. Auch Gewalt im Zusammenhang mit Gender oder Räumen und Orten wird praktisch nicht thematisiert.

#### 4 ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSE

Die zusammenfassende Analyse folgt den folgenden beiden forschungsleitenden Fragen:

- Welche Schulkultur wird in den veröffentlichten schulischen Dokumenten präsentiert?
- Welchen Stellenwert nimmt das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ in den veröffentlichten schulischen Dokumenten ein und in welchen Ausformungen kommt es vor?

Zur Schulkultur lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Schulzentrum sich selbst hohe Ziele steckt. Es versteht sich als katholische Privatschule, welche ihren ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der christlichen Tradition heraus begründet. Jedem Menschen kommt Würde zu, durch den Schöpfungsauftrag ist der Mensch in die Welt gestellt, um sie handelnd zum Positiven hin zu verändern – hier geht es um eine umfassende Orientierung an Frieden, aber auch um Dinge wie Nachhaltigkeit. Werte wie Toleranz und Offenheit stehen ganz oben auf der Liste. In pädagogischer Hinsicht zählt das Schulzentrum besonders auf eine „angstfreie Atmosphäre“ und ein „Klima der Geborgenheit“. Durch diesen Rahmen soll es den SchülerInnen ermöglicht werden, sich zu verantwortungsvollen BürgerInnen, deren Wissen und Ge-Wissen gebildet ist, hin entwickeln zu können.

Die Ideale von Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft werden bereits in der Grundsatzerklärung „Vision – Mission – Values“ angeführt und gehören insgesamt zur Friedenspädagogik, welche dem Schulzentrum ein großes Anliegen ist. Sie stellt gleichzeitig ein gesellschaftliches Anliegen dar: Frieden beginnt durch Bildung in der Schule und breitet sich, so das Ziel, dann auf die Gesellschaft aus. Friedensarbeit selbst wird sowohl als Einsatz gegen kriegerische Auseinandersetzungen verstanden, bezieht sich aber auch ganz konkret auf schulisches Gewaltvorkommen vor Ort. Dieses wird in den Dokumenten jedoch eher unter „Konflikte“ subsummiert, weshalb auch selten von Gewalt und Gewaltprävention, sondern viel eher von Konfliktlösung oder Friedensarbeit zu lesen ist. Ein Eingehen auf die faktischen Ausformungen dieser Konflikte begegnet in den Dokumenten nicht, jedoch wird durchaus



klar davon gesprochen, *dass* es Konflikte gibt. Inwieweit diese in der Wahrnehmung der schulischen AkteurInnen bereits Gewalt darstellen, ist nicht auszumachen. Auch Konsequenzen für schulisches Gewalthandeln oder Regeln des Zusammenlebens sind eher spärlich zu finden. Dafür gibt es Peer-Mediation in fast allen Schultypen des SZs – zum Teil bereits seit zehn Jahren.

Insgesamt ist zu sagen, dass das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ besonders im Zusammenhang mit der Friedenpädagogik relativ häufig in den Dokumenten vorkommt. Sowohl im Schulprofil als auch auf der Homepage – und damit bei vielen Projekten – ist das Thema präsent. Nicht zuletzt gibt es das Friedensband, den Friedenslauf, ein Friedensgebet, etc. 2006 gewannen SchülerInnen auch den Fairness-Award für die Peer-Mediation und zusätzlich ist die KMS eine UNESCO-Schule. Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft werden also als Grundtugenden und oberste Werte angegeben. Das Themenfeld fokussiert jedoch eher, so der Anschein, den die Dokumente vermitteln, auf Konflikte aufgrund von kulturellen Unterschieden. Andere Formen und Arten von Gewalt wie Cyber-Mobbing, sexuelle Gewalt, Stalking, körperliche Gewalt, etc. stehen eher weniger im Mittelpunkt.

## 5 WICHTIGE ERKENNTNISSE ZU METHODE UND INHALT DER ANALYSE

### 5.1 Über Grenzen und Möglichkeiten einer Dokumentenanalyse

Für jeden empirischen Forschungsschritt sind die Grenzen der jeweils zum Einsatz kommenden Methode immer mit zu reflektieren. Diesbezüglich ist auch für die hier zum Einsatz kommende Methode einer Dokumentenanalyse von offiziellen schulischen Dokumenten Folgendes auszusagen:

#### ***Ein erster Schritt, dem andere folgen ...***

Die Dokumentenanalyse wurde zu Beginn des Forschungsprojektes durchgeführt und diente – zunächst ganz basal – dem Sich-Vertrautmachen des universitären Forschungsteams mit dem Themenfeld und mit dem Schulzentrum. Weiters wurde durch die intensive Beschäftigung mit den Texten unter der Perspektive eines themenspezifischen Analyseleitfadens die Entwicklung und Generierung erster sensibilisierender Konzeptionen erwartet, die für den weiteren Forschungsprozess von Relevanz sein können. Von daher wurde die vorliegende Dokumentenanalyse von Beginn an in Kombination mit weiteren empirischen Methodenschritten konzipiert.



Die Analyse von Dokumenten [...] kann wertvolle Zusatzinformationen liefern, die zu den Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden können, welche etwa in Interviews berichtet werden. Als eigenständige Methode stößt die Dokumentenanalyse jedoch häufig an ihre Grenzen.<sup>49</sup>

Die Dokumente stellen also eine informative Ergänzung zu Interviews und Beobachtungen dar. Dabei ist allerdings – wie in Kapitel 1 bereits ausgedeutet – stets zu beachten, dass Dokumente eine ganz spezifische Form von Kommunikation sind; von daher sind die Erkenntnisse aus einer Dokumentenanalyse nicht einfach mit anderen empirisch generierten Informationen zu vergleichen bzw. gar gegeneinander abzuwägen.

Wird nun eine Dokumentenanalyse, wie die vorliegende, in relativer Nähe zur schulischen Praxisforschung, sprich zur Schulevaluationsforschung durchgeführt und unterbleiben demnach komplexe hermeneutische Interpretationsverfahren (wie z. B. die objektive Hermeneutik, die Diskursanalyse, usw.), hat das natürlich Konsequenzen: Das in der Literatur ausgewiesene zentrale Problem jeder Dokumentenanalyse – Wie kann das Verhältnis von explizitem Inhalt, impliziter Bedeutung und dem Kontext der Funktionen und Verwendungsweisen der Dokumente bestimmt und bei deren Interpretation berücksichtigt werden? – bleibt über weite Strecken schlicht ungelöst. Dafür war es im vorliegenden Forschungsprojekt umso wichtiger, sich während der Analyse dieser vier Ebenen – explizit, implizit, Funktion und Verwendungsweise – und ihrem teils unklaren Verhältnis zueinander bewusst zu sein, geäußerte Vermutungen auch als solche auszuschildern und von moralisierenden Bewertungen Abstand zu nehmen. Dies alles war auch für die studierenden MitarbeiterInnen ein wichtiger Lernprozess.

### ***Ein Lernprozess für die Studierenden/das universitäre Forschungsteam***

Für die Studierenden gelang über die Dokumentenanalyse eine erste, vertiefte Begegnung mit dem Forschungs- und Themenfeld; erste sensibilisierende Konzepte wurden gebildet.

Ebenso wurden sie mit essenziellen Grundsätzen wissenschaftlicher Analyse vertraut:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit konnte als Qualitätsmerkmal qualitativ-empirischer Forschung erkannt werden: Die im Analyseprozess getroffenen Entscheidungen mussten begründet, die Grenzen der Methode reflektiert und die Grenzen der eigenen Interpretation akzeptiert werden.
- Die Notwendigkeit differenzierten, wiederholten Hinschauens wurde klar.
- Es galt, die Trennung von Beschreibung, Deutung und Wertung ernst zu nehmen und in der Analyse durchzuhalten; auch die Notwendigkeit der Begründung von Vermutungen zeigte sich deutlich.

---

<sup>49</sup> Flick 2010, 330.



- Stil, LeserInnenfreundlichkeit und Formulierungen im Analysetext kamen in den Blick. Aus forschungsethischen Gründen stellte sich auch die Frage: Kann jemand aus der Schule das Geschriebene ohne Gesichtsverlust, ohne „beschämt“ zu werden lesen? Das ist vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass ein kooperativ angelegtes Praxisprojekt die gemeinsame Arbeit mit den schulischen AkteurInnen an dem an sich schon sensiblen Thema der Gewalt/-prävention nicht gefährden darf, relevant.

Als Resümee ist hier festzuhalten, dass sich eine Dokumentenanalyse – u. a. aufgrund der durch sie möglich werdenden Sensibilisierung für ein Thema sowie der durch sie zu erlangenden Differenzierungsfähigkeit – im Rahmen der Schulbegleitforschung und/oder der Schulentwicklung durchaus all ein zielführendes analytisches Instrumentarium für ein LehrerInnenkollegium oder für Lehramtsstudierende als zukünftige „research practitioners“ anbietet.<sup>50</sup> Ihren Platz findet sie dabei wohl am besten im Rahmen eines längeren Forschungs-, Austausch- und Veränderungsprozesses.

### **Offizielle Dokumente und „tabubesetzte“ Themen**

Dokumente, welche von Institutionen offiziell publiziert werden, folgen immer gewissen Zielen und dienen dabei bestimmten Zwecken. Bei einer schulischen Homepage wie auch bei Jahresberichten, Schulfoldern, usw. ist anzunehmen, dass die von den schulischen VerfasserInnen imaginierten RezipientInnen von der Schule, von ihrem Bildungsverständnis, ihren Werten und Überzeugungen, ihren Angeboten und Initiativen und ihrem Umgang mit SchülerInnen überzeugt werden sollen. Grundsätzlich geht es wohl darum, ein positives Bild der Schule bei dem/der LeserIn entstehen zu lassen.

Um ihre Äußerungen rezipientenorientiert zuschneiden zu können, müssen die Produzenten von Beschreibungen auf konventionelle Annahmen über die Identität und das Vorwissen ihrer Rezipienten Bezug nehmen. Ihnen stellt sich die Frage: Wie schreibe ich einen Text, der von meinen Lesern als an sie gerichtet empfunden und verstanden werden kann?<sup>51</sup>

Demnach gibt eine Dokumentenanalyse auch Aufschluss darüber, wie Eltern und SchülerInnen (also die RezipientInnen) von den schulischen AkteurInnen, den VerfasserInnen imaginiert werden; welches Vorwissen, welche Erwartungen, welches Informationsbedürfnis, usw. sie bei diesen vermuten; welche Sachverhalte ihnen – nach Annahme der AutorInnen – „zugemutet“ werden können und sollen und welche besser im forum internum verhandelt werden.

Speziell für ein im pädagogischen Kontext eher „tabubelastetes“ Thema wie das der Gewalt ist das natürlich ein spannendes Setting. Wie kommt Gewalt – wenn sie überhaupt thematisiert wird – in offiziellen schulischen Dokumenten zur Sprache? Was sagt das über gesell-

<sup>50</sup> Vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000, 187–192.

<sup>51</sup> Wolff 2010, 510.

schaftliche und pädagogische Annahmen über schulische Gewalt und Schulen, in denen Gewalt selbstverständlich immer ein Thema ist, aus?

In diesem Zusammenhang macht sich u. a. auch der Unterschied von im wissenschaftlichen und darum handlungsentlasteten Kontext entstehendem Analysewissen zu dem schulpraktischen und darum unter Handlungsdruck stehenden (Erfahrungs-)Wissen der schulischen AkteurInnen bemerkbar; dieser ist nicht aufzulösen, sondern selbst einer Analyse/Reflexion zu unterziehen.

## 5.2 Inhaltliche „hot spots“

### 5.2.1 SCHUL- UND LERNKLIMA

Sowohl auf diskursiver Ebene der Leitbildformulierung wie auch hinsichtlich der präsentierten Projekte und Schulveranstaltungen legt das Schulzentrum größten Wert darauf, eine – im positiv-konstruktiven Sinne verstandene und gestaltete – „Schule der Vielfalt“ zu sein. Hier ist eine grundsätzliche Sensibilität für Vielfalt, Achtung vor Diversität und ein gesellschaftliches Problembewusstsein vorhanden, welches sich von der Schularchitektur bis hin zur Ausgestaltung der schulischen Angebote zum Ausdruck bringt. Speziell in den Blick gelangt – wohl auch auf dem Hintergrund dessen, eine SSND-Schule zu sein – der Bereich von Interkulturalität und -religiosität. Man ist offen für Gäste von außen; holt sich ExpertInnen ins Haus, lässt sich durchaus auch „in die Karten schauen“. Die Schule will sich nicht abschotten, sondern in den gesellschaftlichen Raum hineinwirken.

Vielfalt in allen Bereichen so durchzubuchstabieren, dass sie ihr konstruktives Potenzial entwickeln kann, ist eine immense Aufgabe. Zwei Punkte wären diesbezüglich nochmals spannend, gemeinsam mit den schulischen AkteurInnen genauer zu reflektieren:

- In vielen Berichten finden sich „wir-“ und „alle-“ und „wir alle“-Formulierungen. Während der Analyse und den begleitenden Teambesprechungen kam nun unweigerlich immer wieder die Frage auf, wer hier mit diesem „wir“ und diesem „alle“ gemeint und angesprochen sein könnte. Wer ist dabei im Blick und hat Stimme, wenn es eben darum geht, in den Dokumenten den „Geist“ des Schulzentrums nach innen und außen zu vertreten? Wer wird in dieses „wir“ in-, wer exkludiert? Sind „alle“ wirklich „alle“? Alle LehrerInnen? – Alle SchülerInnen?
- Das Thema der Sprache ist ebenfalls von Relevanz. Zum einen präsentiert sich das Schulzentrum als multilinguale Schule, welche stolz ist auf die 40 Muttersprachen

seiner SchülerInnen.<sup>52</sup> Auch das Friedensband nimmt diese Thematik auf, ist es doch die Pointe dieses Bandes, dass sich darauf in 20 verschiedenen Sprachen das Wort „Frieden“ geschrieben findet. Unterschiedliche Sprachen begegnen aber auch als ausgewiesener Anlass für Konflikte.<sup>53</sup> Zudem wird – laut den Gemeinschaftsregeln der HAS/AUL – erwartet, dass im ganzen Schulbereich deutsch gesprochen wird, damit niemand von der Kommunikation ausgeschlossen wird – als Zeichen der Höflichkeit.<sup>54</sup> Interessant ist dann auch, dass die gesamte Homepage und alle Materialien des Schulzentrums ausschließlich auf Deutsch verfügbar sind (mit Ausnahme der Grundsatzklärung der SSND-Bildungseinrichtungen „Vision – Mission – Values“, welche es auch auf Englisch gibt, vgl. C14).

### 5.2.2 DIE DARSTELLUNG VON GEWALT

Die analysierten Dokumente dienen – laut Schule – der „Kommunikation nach innen und nach außen“, dabei geht es anzunehmenderweise durchaus auch um „Werbungs-Zwecke“ für die Schule. Gerade in Bezug auf das Thema der (schulischen) Gewalt stellt sich hier dann die Frage, wie von Seiten der Schule damit umgegangen wurde und wird.

Explizit an die Öffentlichkeit tritt die Schule mit dem Thema Friedensarbeit/Friedenspädagogik. Als „Hintergrundfolie“ ist dabei natürlich das Vorhandensein von Gewalt vorausgesetzt, direkt verbalisiert wird dies jedoch nur sehr selten. Auch das Vorkommen von schulischer Gewalt wird nur selten thematisiert.

Diesbezüglich nimmt die Peer-Mediation – von der Leiterin der HAS/AUL als „Gewaltprävention“<sup>55</sup> bezeichnet – eine Sonderstellung ein; hier begegnet ein offensiverer, „natürlicher“ Zugang zu Gewalt und Konflikten: Sie treten überall dort auf, wo Menschen sind und diese unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben; dass es in der Schule Konflikte gibt und diese auch nicht zu vermeiden sind, wird offen thematisiert. So heißt es in einem Beitrag im Jahresbericht 2011/12 der HAS, der vom Peer-Mediations-Coaching-Team verfasst wurde:

<sup>52</sup> „Wir sind eine Multi-Kulti-Schule [...]. Wir sind stolz auf unsere 40 Sprachen.“ („Dem Selbst auf der Spur“, Art. in der Wiener Zeitung vom 1.2.2012; C6)

<sup>53</sup> „Dennoch gibt es natürlich auch im Schulzentrum Friesgasse Spannungen und Konflikte. [...] So wurde unter anderem bereits vor knapp zehn Jahren die so genannte Peer-Mediation eingeführt. [...] ,Oft sind es Konflikte, die aufgrund der unterschiedlichen Sprachen entstehen. Schüler fühlen sich dadurch ausgeschlossen. Da ist es dann gut, mit älteren Schülern darüber zu reden‘, erklärt Nikola Hahn, die als dafür zusätzlich ausgebildete Lehrerin das Projekt begleitet.“ (S. 27/60-68; C20)

<sup>54</sup> „Wir erwarten, [...] dass nicht nur im Unterricht, sondern auch im gesamten Schulbereich deutsch gesprochen wird. Dies gilt als Zeichen von Höflichkeit, sodass niemand von der Kommunikation ausgeschlossen bleibt.“ (S. 5/88-91; C22).

<sup>55</sup> „Konflikte können durch die Mediation nicht vermieden werden, sehr wohl aber konnte der konstruktive Umgang mit diesen gefördert werden. Dies ist ein wesentlicher Beitrag zur Gewaltprävention an der Schule.“ (S. 98/1316-1319; D21)



Konflikte gibt es überall dort wo Menschen sind und sie unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben. Es ist für uns also ganz normal, dass es auch in der Schule Konflikte gibt. In der Peer-Mediation geht es darum, Konflikte sichtbar zu machen, mit diesen Konflikten zu leben und sie so zu begleiten, dass die Konfliktparteien sie positiv lösen können. (S. 48; D29)

Es scheint allerdings so zu sein, dass die AkteurInnen rund um die Peer-Mediation (noch) nicht diskursprägend für das gesamte Schulzentrum sind: In den übrigen Dokumenten wird – wie gesagt – Gewalt kaum und schon gar nicht in ihren verschiedenen Formen erwähnt. Wenn von Gewalt oder Konflikt gesprochen wird, wird dies zumeist zurückgeführt auf Differenzen und Unterschiede in Bezug auf Kulturen, Religionen usw. Das Verständnis, dass Konflikte einfach aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen entstehen, wird dagegen wieder von der Peer-Mediation eingeführt. Diese hat zum Beispiel auch Mobbing als eine schulrelevante Form von Gewalt im Blick.

Der Vollständigkeit wegen sei angeführt, dass an keiner Stelle LehrerInnen-SchülerInnen-Konflikte oder LehrerInnen-LehrerInnen-Konflikte angesprochen sind. Speziell hinsichtlich der LehrerInnen stellt sich damit schon die Frage nach der Kommunikationsstruktur der LehrerInnenkollegien, nach Kommunikationsgelegenheiten der LehrerInnen untereinander. LehrerInnen werden – durch ihren Vorbildcharakter – als tragend für die Friedenspädagogik präsentiert. Es braucht dann aber wohl auch Orte und Räume, in denen die LehrerInnen selbst ein konstruktives Miteinander und ein konstruktives Austragen von Konflikten (ein)üben und austragen können. Hinsichtlich dieses Themenkomplexes sind die analysierten Dokumente wenig bis gar nicht informativ – es ist anzunehmen, dass dies dem Zweck der Dokumente geschuldet ist.



## LITERATUR

### **Grundlagendokumente** der zusammenfassenden Dokumentenanalyse:

GANGLBAUER, Petra: Voranalyse zur Dokumentenanalyse. Fokus VS (18pp).

KABAS, Gerfried: Voranalyse zur Dokumentenanalyse. Fokus NMB (17pp).

LENTNER, Andrea: Voranalyse zur Dokumentenanalyse. Fokus AHS (22pp).

MÜHL, Britta: Voranalyse zur Dokumentenanalyse. Fokus HAS/HAK-AUL (30pp).

NOVAKOVITS, David: Voranalyse zur Dokumentenanalyse. Fokus KMS/NMS (24pp).

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt<sup>3</sup>2010 (Kapitel 19: Zur Verwendung von Dokumenten & Kapitel 20: Qualitative Online-Forschung).

GLASER, Edith: Dokumentenanalyse und Quellenkritik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hg.). Unter Mitarb. von Heike BOLLER und Sophia RICHTER: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Weinheim u. a.: Beltz Juventa 2013, 365–374.

HENECKA, Hans Peter: Grundkurs Soziologie, 9., überarbeitete Auflage, Konstanz: UTB 2009, 228–231.

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, 5., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2010 (Kapitel 10: Inhaltsanalyse).

SCHRATZ, Michael/IBY, Manfred/RADNITZKY, Edwin: Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente, Weinheim/Basel: Beltz 2000 (Kapitel Q9: Dokumentenanalyse).

WOLFF, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse, in: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt<sup>8</sup>2010, 502–513.



## ANHANG

### Der Analyseleitfaden I – erster Durchgang

#### I. ERSTELLUNG DES MATERIALKORPUS

- Welche Unterlagen, Veröffentlichungen usw. wurden zur Analyse herangezogen (Lit.Liste; Web: Angabe des Zugriffsdatums).
- Sammlung und Dokumentation des Materialkorpus (z. B. Screen Shots; Ausdrucken der Webpages).

#### II. MATERIAL SICHTEN/LAUT DURCHLESEN – SENSIBILISIERUNG

#### III. EXPLIZITE, KONKRETE KOMMUNIKATIONSGEHALT

*Beschreibung des Materials nach seiner Gestaltung, nach Layoutaspekten (kein Teil des Dokumentes ist als beliebig anzusehen):*

- gewählte Bilder;
- die Reihenfolge der Gliederungspunkte, Aufbau;
- Zeilenabstand, Farbe, Papierqualität, ...

#### *AutorInnen und RezipientInnen*

- Wer scheint als AutorIn auf (– wer nicht)?  
(Wer war an der Erstellung der /Inhalte der/ Dokumente (nicht) beteiligt?)  
(Wer kommt (nicht) zu Wort/wird (nicht) sichtbar?)  
(Wer hat das jeweilige Dokument für wen und für welchen Zweck erstellt?)
- Wer wird (in)direkt angesprochen (– wer nicht)?  
(Wen haben die SchreiberInnen als RezipientInnen im Blick?)  
(Welches Vorwissen, welche Vorstellungen werden bei den RezipientInnen wodurch vorausgesetzt/angespielt?)



### Schulkultur<sup>56</sup>

- Welches schulische Selbstverständnis wird artikuliert („Wer sind wir?“)?
- Welches Menschenbild wird beschrieben?
- Welche Werte werden zum Ausdruck gebracht und als grundlegend betont?
- Welche pädagogischen Zielsetzungen werden artikuliert? Was wird unter Bildung und Lernen verstanden?
- Welche gesellschaftlichen Anliegen hat die Schule?
- ...
- Welche Angebote gibt es für wen?
- Welche Aktivitäten werden beschrieben?

### Themen

- Welche Themenfelder kommen wie oft vor?  
(Welche Themenfelder bleiben unthematisiert (Tabus? Verschwiegenheiten usw.)?)
- Wie oft und in welchen Ausformungen wird das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ angesprochen?  
(Welche gewalt- und friedensrelevanten Themen kommen nicht vor?)

## IV. IMPLIZITE, BEWUSSTE ODER UNBEWUSSTE KOMMUNIKATIONSGEHÄLTEN

Der Kontext, die Verwendung und Funktion der Dokumente ist zu berücksichtigen:

- Was waren die persönlichen oder institutionellen Absichten bei der Erstellung des Dokuments, seiner Aufbewahrung bzw. Speicherung?

<sup>56</sup> Zur Sensibilisierung der Wahrnehmung und des Analysehorizonts: Zur Schulkultur gehören:

**Sozialklima:** z. B. Ausmaß an Restriktion oder Partizipation, Schüler-Schüler-Beziehung (Gruppenzusammenhalt, Konkurrenz, Einbindung in die Lerngruppe, Freundschaft und Anerkennung), hierarchisch-autoritäre Ausrichtung, rigide Regelorientierung, hohes Maß an Disziplinierung, wenig diskursive Konfliktlösungsmuster, geringes pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte.

**Lernkultur:** z. B. Unterrichtsqualität, Lernangebot, Lehrerengagement, Anforderungsniveau bzw. Leistungsdruck, Erfolgchancen, mangelnder Lebensweltbezug der Lerninhalte, schlechte Unterrichtsvorbereitung.

**Schulorganisation:** z. B. Architektur von Schulen, physikalische Beschaffenheit und Gepflegtheit der Räume usw., LehrerInnendichte und Eingreifen der LehrerInnen bei Gewalt, Größe der Schulklassen und Schulen, un/übersichtliche Schulorganisation, Unterstützung, Regeln, schulökologische Bedingungen.

**Unterrichtsorganisation:** z. B. Schul-Involvement, Entfremdung und Distanz von schulischen Normen und Werten, Schulversagen, falsch angelegte Koedukation, inkompetentes und aggressives LehrerInnenverhalten, gespanntes Betriebsklima im Kollegium, schlechte Qualität der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften, Partizipationsmöglichkeiten, schülerInnenorientierter Unterricht, außerunterrichtliche Angebote.





- Was waren die sozialen Bedingungen, die die Erstellung der Akten etc. möglicherweise beeinflusst haben?

#### V. DAS „GESPRÄCH“ ZWISCHEN DEN UNTERSUCHTEN DOKUMENTEN

Widersprüche, Stellungnahmen, Aufforderungen, Belehrungen

#### VI. VERGLEICH ZWISCHEN DEN VERSCHIEDENEN SCHULTYPEN

*Ad eigene Wertungen, Vorannahmen und Beurteilungen:*

Der eigene Standort ist zu reflektieren (Forschungstagebuch!) und transparent zu machen; in die Analyse der Dokumente dürfen keine eigenen Bewertungen/Mutmaßungen/Phantasien einfließen.

### Analyseleitfaden II – zweiter Durchgang und zusammenfassende Dokumentenanalyse

#### I. BESCHREIBUNG DER EIGENEN VORGEHENSWEISE (METHODIK):

Wie bin ich vorgegangen? (ca. eine halbe A4 Seite)

#### II. AUFLISTUNG DES ANALYSIERTEN MATERIALKORPUS:

- Welche Unterlagen, Veröffentlichungen usw. wurden zur Analyse herangezogen (Lit.Liste; Web: Angabe des Zugriffsdatums).
- Deadline für den letzten Zugriff und damit Stand der Homepage-Analyse: 20.11.2012 (Dokumente, die seitdem veröffentlicht wurden, werden in der Analyse nicht beachtet)

#### III. ABBILDUNG/VERÖFFENTLICHUNG DER NAVIGATIONSLEISTE

zwecks Überblick und Struktur

#### IV. ALLGEMEINE ANALYSE

*IV.1 Beschreibung des Materials nach seiner Gestaltung, nach Layoutaspekten (kein Teil des Dokumentes ist als beliebig anzusehen):*

- gewählte Bilder;
- die Reihenfolge der Gliederungspunkte, Aufbau;
- Zeilenabstand, Farbe, Papierqualität ...



#### IV.2 AutorInnen und RezipientInnen

- Wer scheint als AutorIn auf (– wer nicht)?
- Wer war an der Erstellung der /Inhalte der/ Dokumente (nicht) beteiligt? // Wer kommt (nicht) zu Wort/wird (nicht) sichtbar? // Wer hat das jeweilige Dokument für wen und für welchen Zweck erstellt?
- Wer ist das auf der Homepage oft vorkommende „Wir“: Welche AutorInnen werden (nicht) benannt? SchülerInnen? Eltern? LehrerInnen? Wo und wie wird die Leitung sichtbar? Wird sichtbar gemacht, wer die Agenda setzt?
- Wer wird (in)direkt angesprochen (– wer nicht)?
- Wen haben die SchreiberInnen als RezipientInnen im Blick? // Welches Vorwissen, welche Vorstellungen werden bei den RezipientInnen wodurch vorausgesetzt/angespielt? // Wer sind die AdressatInnen der Texte? Stil? An wen richten sich welche Appelle?

#### IV.3 Schulkultur

- Welches schulische Selbstverständnis wird artikuliert („Wer sind wir“)?
- Welches Menschenbild wird beschrieben?
- Welche Werte werden zum Ausdruck gebracht und als grundlegend betont?
- Welche pädagogischen Zielsetzungen werden artikuliert? Was wird unter Bildung und Lernen verstanden?
- Welche gesellschaftlichen Anliegen hat die Schule?
- usw.
- Wie wird die Schulkultur umgesetzt?
  - Welche Angebote gibt es für wen?
  - Welche Aktivitäten werden beschrieben?
  - usw.

Kommt es zu einer Selbstreflexion der Schule?

#### IV.4: Allgemeine inhaltliche Erkenntnisse aus der Analyse

- Welche Themenfelder kommen oft vor? Welche werden als wichtig markiert?
- Welche Themenfelder bleiben unthematisiert (Tabus? Verschwiegenheiten usw.)?
- Querschnittsfragen und -themen, die mir im Laufe der Analyse aufgefallen sind, ...

Bitte bei der Analyse von (nicht) vorkommenden AutorInnen, Themenfeldern, Aktivitäten usw. auch auf die quantitative Häufung achten.

## V. THEMENSPEZIFISCHE ANALYSE: GEWALT UND FRIEDEN

### V.1: Friedenspädagogik und Gewaltprävention

- Wie oft und in welchen Ausformungen wird das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ angesprochen? (Welche gewalt- und friedensrelevanten Themen kommen nicht vor?)
- Welche Formen/Arten von Gewalt werden beschrieben und explizit angesprochen?
- Finden sich Verweise darauf, wie die Schule mit Gewalt umgeht (werden Konsequenzen von Gewalthandeln angeführt, ...)? // Wer stellt mit wem wie welche Regeln mit welchen Konsequenzen auf?
- Wann (in welchem Kontext) wird eher über Frieden, wann eher über Gewalt gesprochen? (Gibt es einen Unterschied zwischen Friedenspädagogik und Gewaltprävention?)
- Gibt es schon Projekte, in denen SchülerInnen schulische Gewalt gemeinsam erforschen/entdecken – wenn ja, auf diese bitte näher eingehen.
- Kommen die Themenfelder Gender // Raum // Cyber Mobbing (in ihren Auswirkungen auf Gewalt) vor?

### V.2: Beobachtungen und themenspezifische Erkenntnisse aus der Analyse (Fokus: nur Themen, die in Zusammenhang mit Gewalt/Frieden relevant sind)

- Welche Themenfelder kommen wie oft vor?
- (Welche Themenfelder bleiben unthematisiert (Tabus? Verschwiegenheiten usw.)?)
- Querschnittsfragen und -themen

Bitte bei der Analyse von (nicht) vorkommenden Ausformungen von Gewalt, Themenfeldern, Aktivitäten usw. auch auf die quantitative Häufung achten.

## VI. ZUSAMMENFASSUNG

Die Zusammenfassung orientiert sich an den beiden forschungsleitende Fragen:

- Welche Schulkultur wird in den veröffentlichten schulischen Dokumenten präsentiert?
- Welchen Stellenwert nimmt das Themenfeld „Gewalt – Frieden“ in den veröffentlichten schulischen Dokumenten ein und in welchen Ausformungen kommt es vor?

Bitte unbedingt auf Vertraulichkeit und Wahrung der Anonymität achten!