



PROJEKT „ERFORSCHUNG UND ENTWICKLUNG  
EINER FRIEDVOLLEN SCHULKULTUR“.  
PROBLEMZENTRIERTE LEITFADENINTERVIEWS MIT  
PÄDAGOGINNEN DES SCHULZENTRUMS

Institut für Praktische Theologie

Renate Wieser, Britta Mühl & David Novakovits



1	EINLEITUNG UND VERORTUNG DER LEITFADENINTERVIEWS IM FORSCHUNGSPROZESS .....	4
2	INTERVIEWANALYSE: DIE PERSPEKTIVE DER PÄDAGOGINNEN AUF SCHULISCHE GEWALT .....	8
<b>2.1</b>	<b>Definitionen und Formen von schulischer Gewalt -----</b>	<b>8</b>
2.1.1	Gewalt zwischen SchülerInnen .....	8
(A)	Alltägliche „Rängeleien“ und „größere“ Gewalt: Häufigkeit des Vorkommens und Notwendigkeit der Intervention .....	8
(B)	Körperliche und verbale Gewalt: Bei wem und wo kommen diese Formen der Gewalt eher vor? ..	10
2.1.2	Gewalt zwischen, von und gegen PädagogInnen .....	11
<b>2.2</b>	<b>Die Gewalttheorien der PädagogInnen -----</b>	<b>12</b>
2.2.1	Die „Normalität“ von Konflikten und die Notwendigkeit, ihre konstruktive Bewältigung zu erlernen .....	12
2.2.2	Ursachen von Gewalt und Gewalttheorien .....	14
(A)	Die schulische Raumstruktur .....	14
A.I	Die Beengtheit der Gänge und Klassenzimmer .....	14
A.II	Einschränkung des Bewegungsdranges und der Individualität .....	15
A.III	„Unowned Places“ und die Frage nach der Beaufsichtigung .....	16
A.IV	Die „unsichtbaren Mauern“ zwischen den einzelnen Schultypen .....	17
(B)	Der/die Einzelne in der Gruppe: von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, vom Ein- und Ausschließen und vom Zusammenfinden und -gehören ... ..	21
B.I	Neu zusammengesetzte Klassenverbände und konfliktgenerierende Gruppenzusammensetzungen .....	22
B.II	Konflikte mit kulturell-ethnischem Hintergrund .....	23
B.III	Gewalteinsatz zur Wahrung der Selbstachtung und die ambivalente Herstellung von Identität ..	25
(C)	Entwicklungsbedingtes Gewalthandeln .....	26
(D)	Stresszeiten und Leistungsdruck .....	27
(E)	Familiäre Probleme und der Umgang mit Grenzen .....	28
(F)	Gesellschaftlichen Einflüsse und Entwicklungen: die Schule als „Brennglas der Gesellschaft“ .....	29
F.I	Social Media .....	29
F.II	Der Abbau von „Hemmschwellen“ .....	30
F.III	Regeln und ihre Akzeptanz .....	30
F.IV	Anerzogene und geforderte Rücksichtslosigkeit .....	31
F.V	Die AHS: nicht mehr ganz so „exklusiv“ .....	31
<b>2.3</b>	<b>Im Angesicht der Gewalt: pädagogisches Handeln und schulische Maßnahmen -----</b>	<b>32</b>
2.3.1	Vom Umgang mit Gewalt in den einzelnen Schultypen und in der NMB .....	32
(A)	KMS/NMS: Rund um den Unterricht .....	32
(B)	HAS/HAK-AUL .....	34
B.I	Besonders „feine Antennen“ für schulische Gewalt .....	34
B.II	Vorgehen bei Gewaltvorkommen .....	35
(C)	AHS .....	35
(D)	HAS/HAK-AUL und AHS: der Maßnahmenkatalog .....	36
(E)	NMB .....	38
E.I	Sofortige Intervention bei offensichtlich ausgeübter Gewalt .....	39
E.II	Schrittweises Vorgehen und die Relevanz des Gesprächs .....	40
E.III	Geteilte Verantwortung in der NMB .....	40



2.3.3 Schulische Kooperationen: Wer ist wann wie wofür zuständig?.....	41
(A) Gewalt als Thema der KlassenvorständInnen und in Klassenvorstandsstunden .....	41
(B) Unterstützung durch (externe) ExpertInnen und KollegInnen .....	42
(C) (Peer-)Mediation .....	43
C.I Hohe Akzeptanz der (Peer-)Mediation .....	43
C.II Mediation in der Grundschule – nicht in ihrer „klassischen“ Form .....	44
C.III (Peer-)Mediation als Gewaltprävention .....	45
2.3.4 Die Einstellung und Haltung des/der PädagogIn als einflussreicher Faktor .....	46
<b>2.5 „Katholisch-Sein“, „(Positive Sicht von) Vielfalt“ und „Friedenspädagogik“ -----</b>	<b>47</b>
2.5.1 Eine <i>katholische</i> Privatschule .....	47
(A) Die hohe Relevanz der Religion/en .....	47
(B) Mission – Vision – Values: gelebt und umgesetzt .....	49
(C) Katholisch-Sein sichtbar machen: die Leitung durch eine Ordensfrau.....	50
2.5.2 Die religiöse und kulturelle Vielfalt .....	51
(A) Ein positiver Blick auf Vielfalt .....	51
(B) Ein großes Thema: Sprachen .....	53
(C) Religiöse Vielfalt – kein Problem .....	55
2.5.3 Die Friedenspädagogik .....	55
<b>2.6 Schulische Maßnahmen der Gewaltprävention: Wünsche und Visionen -----</b>	<b>57</b>
2.6.1 Gemeinsam arbeiten und feiern.....	57
(A) Die Etablierung eines „Wir-Gefühls“ .....	57
(B) Woran Kooperationen scheitern können .....	59
(C) Eine gelungene Festkultur als „Mehr“ einer katholischen Privatschule .....	59
2.6.2 Mehr/Raum .....	60
(A) Mehr Raum und individuell gestaltbare Zeit.....	60
(B) Gemeinsame Räume schaffen und diese gemeinsam nutzen.....	62
2.6.3 Weitere Punkte.....	64
(A) HAS/HAK-AUL: Wir sind auf einem guten Weg.....	64
(B) Soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung verlangen Strukturwandel.....	64
(C) Externe Unterstützung .....	64
(D) Aus- und Weiterbildungen für alle.....	65
(E) Religionsunterricht in aller Vielfalt .....	65
<b>ANHANG .....</b>	<b>67</b>
<b>A Der Interviewleitfaden -----</b>	<b>67</b>
<b>B Transkription und Transkriptionsregeln -----</b>	<b>69</b>

## 1 EINLEITUNG UND VERORTUNG DER LEITFADENINTERVIEWS IM FORSCHUNGSPROZESS

Die im Rahmen des Projektes geführten problemzentrierten Interviews<sup>1</sup> mit zehn PädagogInnen des Schulzentrums – aus der KMS/NMS, der AHS, der HAS/HAK-AUL und der NMB – dienen der Erhebung der PädagogInnenperspektive auf das Vorkommen und die Ausformungen von schulischer Gewalt sowie dem Eruiieren der unter PädagogInnen vorhandenen Entstehungstheorien von Gewalt. Ebenso zielen die Interviews auf die Erhebung von gewaltfördernden und -mindernden Faktoren im System Schule – eben aus der Perspektive der befragten Lehrkräfte und BetreuerInnen ab. Dabei ist es gerade in Bezug auf ein Thema wie ‚schulische Gewalt‘ wichtig, dass die „Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews [...] auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität [zielen].“<sup>2</sup> Das problemzentrierte Interview – welches durch Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung gekennzeichnet ist<sup>3</sup> – versteht sich dabei als „diskursiv-dialogisches Verfahren“ und begreift die Befragten als ExpertInnen ihrer Orientierungen und Handlungen, „die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können. Um seinen eigenen Erkenntnisfortschritt zu optimieren, kombiniert der Interviewer das Zuhören mit Nachfragen.“<sup>4</sup>

Vor diesem Hintergrund kommt in der Interviewführung auch ein Leitfaden (vgl. Anhang A) zum Einsatz, der allerdings – ganz im Sinne qualitativer Forschung – in der Situation der Gesprächsführung vom dem/der InterviewerIn flexibel zu handhaben ist.<sup>5</sup> Da das problemzentrierte Interview sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren ist<sup>6</sup>, wurde der Interviewleitfaden auf Basis

---

<sup>1</sup> Zum problemzentrierten Interview vgl. u. a.: Witzel Andreas/Reiter Herwig, *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*, London (u. a.): 2012.

<sup>2</sup> Witzel 2000, 1.

<sup>3</sup> Vgl. Witzel 2000, 4.

<sup>4</sup> Witzel 2000, 12.

<sup>5</sup> „Im Leitfaden sind die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Darüber hinaus sind einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten. Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind.“ (Witzel 2000, 8).

<sup>6</sup> „Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare, und damit offenzuliegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen

bereits im bisherigen Projektverlauf gewonnener theoretischer Erkenntnisse (Literaturberichte; auch Ergebnisse der bereits durchgeführten empirischen Erhebungen) gestaltet.

Zu den Fragetypen, durch die das Interview ‚gesteuert‘ und (gemeinsam mit den Befragten) gestaltet werden kann, gehören insbesondere die ‚allgemeinen Sondierungen‘, die im Dienste der ‚Materialgenerierung‘ stehen (‚Sachnachfragen‘ und ‚Erzählaufforderungen‘) und die ‚spezifischen Sondierungen‘, die basierend auf gesprächspsychologischen Überlegungen auf eine ‚diskursive Verständnisgenerierung‘ zielen (‚Zurückspiegelung‘, ‚Verständnisfragen‘ und ‚Konfrontation‘).<sup>7</sup>

Den Zielen dieses methodischen Schrittes<sup>8</sup> und den Spezifika der problemzentrierten Interviewform entsprechend<sup>9</sup> soll auch eine Auswertungsstrategie zum Einsatz kommen, die dem Leitprinzip des Austausches zwischen empirischem Material und theoretischem Vorverständnis folgt:

Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind. Theoretisches Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten ‚Hypothesen‘ am Datenmaterial erhärtet werden.<sup>10</sup>

Demnach folgt der vollständigen Transkription der Interviews (zu den Transkriptionsregeln vgl. Anhang B) die projektspezifische Auswertung gemäß Christiane Schmidt<sup>11</sup>, die – unserem Anliegen entsprechend – eine Auswertungsstrategie vorschlägt, „die sich im Rahmen von Forschungsansätzen bewährt hat, die einen offenen Charakter des theoretischen Vorver-

---

Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden.“ (Witzel 2000, 3).

<sup>7</sup> Mey/Mruck 2010, 425.

<sup>8</sup> „Dem Prinzip der Gegenstandsorientierung entsprechend gibt es für unterschiedliche Erkenntnisinteressen und thematischen Bezüge verschiedene Auswertungsmethoden.“ (Witzel 2000, 18).

<sup>9</sup> „Im Gegensatz zum narrativen Interview, bei dem methodologisch streng induktiv vorgegangen wird (d.h. eine anfängliche konzeptuelle Festlegung durch den/die ForscherIn vermieden wird), zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch einen Mittelweg aus. Das problemzentrierte Interview kombiniert induktives und deduktives Vorgehen, indem die ForscherInnen zwar mit einem theoretisch wissenschaftlichen Vorverständnis in die Befragung gehen, die Äußerungen der Befragten jedoch von grundlegender Bedeutung für die weitere Modifikation der Konzepte sind. Die ForscherInnen bleiben offen für die Bedeutungsstrukturierung des Problembereichs/der sozialen Lebenswelt durch die befragte Person und teilen ihr theoretisches Konzept im Interview nicht mit, da es nur vorläufig ist und die Interviewten nicht suggestiv beeinflussen soll.“ (Halbmayer/Salat 2011, o.S.)

<sup>10</sup> Witzel 2000, Zusammenfassung.

<sup>11</sup> Vgl. Schmidt<sup>8</sup>2010.

ständnisses postulier[t], jedoch nicht auf explizite Vorannahmen [...] und den Bezug auf Theorietraditionen verzichte[t] [...].“<sup>12</sup>

Folgende Auswertungsschritte werden von Schmidt vorgeschlagen und wurden im Zuge der Auswertung des hier vorliegenden Datenmaterials durchgeführt:

### 1. *Materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien*

Durch intensives und wiederholtes Lesen des Materials werden für jedes einzelne Interviewtranskript die vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte, die sich in einem sehr weiten Sinn dem Zusammenhang der Fragestellungen zuordnen lassen, herausgearbeitet.<sup>13</sup> Auf der Grundlage der gefundenen Themen und Aspekte werden Kategorien für die Auswertung gebildet. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes erfolgte die Kategorienbildung unter anderem auch im Forschungsteam.<sup>14</sup>

### 2. *Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden*

Die Entwürfe der Auswertungskategorien werden zu einem Auswertungs- oder Codierleitfaden zusammengestellt; dieser wird an einzelnen Interviews erprobt und bei Bedarf überarbeitet.

### 3. *Codierung des Materials*

Mit Hilfe dieses Codier- oder Auswertungsleitfadens geht es nun darum, alle vorliegenden Interviews zu codieren, das heißt unter den Auswertungskategorien zu verschlüsseln. Eine Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien wird vorgenommen: „Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt aus dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also auf das Material angewendet.“<sup>15</sup>

Für die Präsentation der Ergebnisse im vorliegenden Endbericht werden die am Material gebildeten und erprobten Kategorien in ihren inhaltlichen Ausprägungen und Dimensionen anhand von Belegzitate dargestellt.<sup>16</sup> So kann die Ausdifferenzierung begrifflicher Konzepte rund um den Themenbereich „schulische Gewalt“ aus der Perspektive der PädagogInnen erfolgen und es können neue theoretische Überlegungen zu Gewalt und Gewaltprävention am Schulzentrum Friesgasse aus der Perspektive der befragten PädagogInnen in ihrer Relevanz für die Fragestellungen des Forschungsprojektes dargestellt werden.

---

<sup>12</sup> Schmidt <sup>8</sup>2010, 447-448.

<sup>13</sup> Vgl. Schmidt <sup>8</sup>2010, 449.

<sup>14</sup> „Diese Stufe der theoretischen Begriffsbildung wird anschließend individuell am Text und dann im Auswertungsteam diskursiv validiert.“ (Witzel 2000, 24).

<sup>15</sup> Schmidt <sup>8</sup>2010, 453.

<sup>16</sup> Die von Schmidt vorgeschlagenen Schritte 4 (Quantifizierbare Materialübersicht) und 5 (vertiefende Fallinterpretation) unterbleiben, da sie für die Fragestellung der Untersuchung nicht zweckdienlich sind und zudem ein quantitativ höheres Datenvolumen voraussetzen.



### Überblick über den Forschungsprozess

Klärung und Zielbestimmung des methodischen Vorgehens sowie Verortung im Forschungsprozess – Erstellung und Erprobung der Interviewleitfäden – Kontaktaufnahme mit möglichen schulischen InterviewpartnerInnen – Interviewzusage von zehn PädagogInnen – Durchführung der Interviews in diversen Räumlichkeiten der Schule (Juni/Juni und September 2013) – Interviewauswertung – zusammenfassender Endbericht.

### Literatur zur Methodik

HALBMAYER, Ernst/SALAT, Jana: Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Das problemzentrierte Interview, zuletzt aktualisiert: 2011, abrufbar unter:

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-45.html> [Zugriff am: 1.7.2016].

MEY, Günter/MRUCK, Katja: Interviews, in: DIES. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 223–235.

SCHMIDT, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews, in: FLICK, Uwe/KARDORFF VON, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2010, 447–456.

WITZEL, Andreas/REITER, Herwig: The Problem-Centred Interview: Principles and Practice, London [u. a.]: Sage 2012.

WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung (2000, revised 7/2008), 25 Absätze, abrufbar unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff am 1.7.2016].

## 2 INTERVIEWANALYSE: DIE PERSPEKTIVE DER PÄDAGOGINNEN AUF SCHULISCHE GEWALT

### 2.1 Definitionen und Formen von schulischer Gewalt

Mittels dieser ersten Kategorie – „Definitionen und Formen von schulischer Gewalt“ – kann beschrieben werden, was von den befragten PädagogInnen an der Schule als Gewalt und Gewalthandeln wahrgenommen wird. Dahinter steht auch die Frage, welche Handlungen und Situationen von ihnen überhaupt als Gewalt klassifiziert werden und welche nicht. Es geht hier also auch um das Gewaltbewusstsein und die Gewaltsensibilität der Befragten.

#### 2.1.1 GEWALT ZWISCHEN SCHÜLERINNEN

Grundsätzlich wird der Gewaltbegriff von allen PädagogInnen durchwegs differenziert eingeführt und verwendet. Ziel dieser differenzierten Betrachtungsweise ist es, einerseits zu betonen, dass es am Schulzentrum – auch im Vergleich zu anderen (öffentlichen) Schulen – nur in sehr seltenen Fällen zu massiven Gewaltsituationen kommt, und andererseits darauf hinzuweisen, dass verschiedene Formen von Gewalt auch unterschiedliche pädagogische Interventionen brauchen. Dieser „pädagogische“ Blick auf schulische Gewalt impliziert hier jedoch auch, dass Gewalt primär als Gewalt zwischen und unter SchülerInnen in den Blick kommt.

#### **(A) Alltägliche „Rängeleien“ und „gröbere“ Gewalt: Häufigkeit des Vorkommens und Notwendigkeit der Intervention**

Die befragten PädagogInnen differenzieren zwischen „Rängeleien“, die häufig vorkommen und quasi zum Schulalltag gehören, und „gröberen“ Fällen von „offener“ Gewalt (z. B. mit Körperverletzungen), die nur selten beobachtet werden. Während alltägliche Rängeleien, weil eher als selbstregulierend angesehen, weniger der Intervention von Seiten der PädagogInnen bedürfen, erfordert massivere, auch körperliche Gewalt – nach Ansicht der Befragten – ein spezifisches Einschreiten der PädagogInnen:

Aber ich würde schon unterscheiden eben zwischen diesen was auch ein Teil Gewalt ist, aber ich eher als wie soll ich sagen, diese Rängeleien in der Pause oder das würde ich alles normal auf engem Raum und einfach besprechen kurz und so ab (stockt) fertig, ja. Passt für beide Beteiligten. Und dann wirklich eben gröbere Verstöße, also wo es wirklich zu einer Körperverletzung kommt, oder ich weiß nicht, wo es gehäuft immer wieder zu gewalttätigen Aktionen kommt, eben auch verbal vielleicht. (I1, 134-138)

Wenn zwei miteinander raufen und man hat das Gefühl, na gut, die sind beide da am Rangeln, hat das gar keine Konsequenz. (I8, 98-100)

Klar wird, dass es von der Situationseinschätzung – ist es Gewalt oder nicht und wenn ja, welche? – abhängt, ob und wenn ja, welche Art der pädagogischen Interventionen gesetzt



werden. Dass diese Situationseinschätzung stark individuell-perspektivisch ist und es damit zu Unschärfen in der Gewaltdefinition und damit auch hinsichtlich der Gewaltintervention kommen kann, verbalisiert eine Interviewperson wie folgt:

[...] und es ist dann oft schwer wirklich hinter die Façade zu schauen und zu sehen, ob das jetzt wirklich nur Spaß ist, weil natürlich, die Schüler, wenn man sie drauf anredet, sagen sie wir machen nur Spaß und das ist ja nur Spiel und mehr oder weniger, das taugt allen, [...] Ja. Also die Grenzen sind einfach oft fließend, das ist das wie es mir mit dem Thema Gewalt geht. (I7, 20-33; hier: 21-24, 32-33)

Wie gesagt, das Einzige was mir halt hauptsächlich auffällt ist die verbale Gewalt, wo es eben total schwer für ist für mich auch zu erkennen, wo man jetzt wirklich einschreiten muss und wo man sich die Schüler das untereinander ausmachen lassen kann. (I7, 464-467)

Massivere Gewaltvorkommen kommen nun nach Einschätzung der InterviewpartnerInnen im Schulzentrum – auch im Vergleich zu anderen Schulen – „extrem selten“ vor.

Ich habe eher das Gefühl, dass wo anders ganz andere Arten von von Gewalt von gewalttätigen Gewaltakten passieren, aber in der Friesgasse nicht. (I3, 89-91)

Sonst eigentlich, würde ich meinen, das bei uns (Pause) Gewalt, jetzt egal in welcher Form, glaube ich sogar relativ relativ weniger vorkommt als in anderen Schulen. (I6, 30-32)<sup>17</sup>

Eine der interviewten Personen ist eine solche Form der offenen Gewalt in ihrem langjährigen Schuldienst am Schulzentrum überhaupt noch nie begegnet.

Und ich bin da auch noch nie so recht gekommen in eine Situation, wo wirklich offene Gewalt da gewesen wäre. (I5, 93-94)<sup>18</sup>

Um die Frage nach schulischem Gewalthandeln nuanciert zu beantworten, wird von einer interviewten Person auch zwischen „Gewaltbereitschaft“ und „Aggression“ wahlweise „Genervtheit“ differenziert: Die Kinder und Jugendlichen tragen zwar „viel Aggression“ in sich, sind genervt und es gibt auch viele Konflikte – aber ihre Gewaltbereitschaft wird nicht als besonders hoch eingeschätzt.

Hier in der Friesgasse in der NMB (spricht langsamer) habe ich nicht das Gefühl, dass die Kinder extrem gewaltbereit sind, das Gefühl habe ich nicht. Ich habe das Gefühl, dass es viele Konflikte gibt, ich

<sup>17</sup> „Ich wundere mich über die geringe Anzahl der körperlichen Gewalt. [...] Das erscheint mir eigentlich verschwindend gering. Wenn ich mir die Menge der Schüler anschau, die sich täglich bewegen, da habe ich eigentlich den Eindruck, es ist in relativ, in dieser Form relativ ruhig.“ (I2, 90-97) // „Aber so richtig aggressive oder Gewalt (Pause) Ich meine es hat schon ein, zwei Situationen gegeben, wo ich mir gedacht habe: ‚Ma, da stell ich mich jetzt nicht dazwischen‘, aber das ist halt das passiert, glaube ich. Das ist jetzt nichts (Pause) Besonderes.“ (I3, 70-73) // „Ich muss sagen, Gewalt unter ‚hinhauen‘ findet bei uns, finde ich persönlich, eher wenig statt.“ (I4, 138-139) // „Wenn Gewaltbereitschaft, dann eher sich beschimpfen, sich niedermachen. Untergriffig, wo man wirklich weiß, man verletzt den anderen damit. Das eher. Es ist eher eine verbale Aggression bei uns als eine körperliche.“ (I4, 143-145) // „Ganz wenig Vorfälle, wo wirklich massiv körperliche Gewalt stattgefunden hat; Rauferei.“ (I6, 28-29)

<sup>18</sup> „Ich muss aber ehrlich sagen, ist mir Es gibt sicher auch ein Prozedere, wenn jemand besonders gewalttätig ist. Es ist mir noch nicht passiert.“ (I5, 72-73) // „Wie gesagt, nachdem [ich?] davon ausgehe, dass Gewalt eigentlich nicht so ein Thema ist.“ (I5, 112-113)

habe auch das Gefühl, dass viel Aggression, dass es [Aggression?] in den Kindern gibt, die sie nach außen leben. Dass die Kinder extrem gewaltbereit sind, dieses Gefühl habe ich nicht. (I4, 46-50)

Und ich glaube, dass die Schüler manchmal, ich würde nicht sagen gewaltbereit sind, ich würde sagen, die sind einfach genervt. (I4, 73-74)

Dabei wird Aggression auch mit Emotionen in Verbindung gebracht:

Prinzipiell einmal der Turnsaal ist so ein Ort, wo Aggressionen schneller mal (Pause) steigen. Aber das ist jetzt nichts Schulzentrum-Spezifisches. Ich glaube, das ist überall dort, wo halt mehr Emotionen mitspielen. (I3, 100-102)<sup>19</sup>

### ***(B) Körperliche und verbale Gewalt: Bei wem und wo kommen diese Formen der Gewalt eher vor?***

Als die beiden grundlegenden Formen von Gewalt, die im schulischen Kontext ausgeübt werden, begegnen bei den befragten PädagogInnen körperliche und verbale Gewalt<sup>20</sup>. Auch hier betonen die InterviewpartnerInnen die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen diesen unterschiedlichen Gewaltformen:

Das mit der Gewalt, das muss man glaube ich einmal differenzieren. Ist das Hinhalten, ist das Hin-schreien, ist das Beschimpfen? (I4, 136-138)

Anhand der Interviewtexte zeigt sich, dass körperliche Gewalt – zumindest als erste Assoziation – eher den Buben zugeordnet wird, während es unter Mädchen eher zu verbaler Gewalt kommt.

Ich meine, es gibt natürlich verschiedene Formen von Gewalt, ist mir schon klar, aber das ist das erste, woran ich halt denke, wenn es um Gewalt geht eben bei den Burschen vielleicht Prügeleien, bei den Mädchen gibt es das auch, dass sie sich ab und zu in die Haare kriegen. (I6, 36-39)

Dass die Buben nach wie vor eher körperlich da sind, das ist klar. Dass die Mädchen versuchen, eher in die Form des Mobbing zu gehen, das, wie gesagt, das Gefühl habe ich früher auch gehabt. (I2, 45-47)<sup>21</sup>

Allerdings wird zwischen Mädchen durchaus auch körperliche Gewalt wahrgenommen (I6, 42-44).

Körperliche Gewalt wird zudem eher in der Unterstufe verortet<sup>22</sup>, während verbale oder psychische Gewalt sowohl in der Unter- wie auch in der Oberstufe vorkommt (I8, 40-43).

<sup>19</sup> Auch I2 und I10 sehen den Turnsaal als einen Ort an, an dem es immer wieder einmal zu Gewalthandlungen kommt.

<sup>20</sup> „Ich nehme natürlich schon immer wieder wahr, dass vor allem verbale Gewalt ein Thema ist im Unterricht [...] Aber wie gesagt, so aus der Alltagspraxis, ja, was mir oft auffällt ist vor allem verbale Gewalt, also dass man einfach so mit Schimpfwörtern um sich schmeißt.“ (I7, 20-21; 27-29)

<sup>21</sup> „Und das [Cyber/Mobbing] passiert relativ oft. Das ist bei den Mädchen vor allem.“ (I6, 109)

Körperliche Gewalt ist bei Burschen ein Mittel, um sich durchzusetzen, vgl. I9, 4-9.

<sup>22</sup> „Ja es gibt Aggression. Es gibt immer wieder kleinere Raufereien, eher in der Unterstufe als in der Oberstufe. Eher zwischen Buben als zwischen Mädchen. Eher, tendenziell (lacht) ich will jetzt da nicht Stereotyp typen nennen. Gewalt, also körperliche Gewalt eher mehr mit den Buben. Andere Formen der Gewalt, von wegen

In der Wahrnehmung der PädagogInnen gibt es auch einen Unterschied in der Art und Weise, wie Aggression in der KMS/NMS und wie sie in der AHS ausgelebt wird. Damit soll jedoch von Seiten der Befragten keinesfalls impliziert werden, dass KMS/NMS-SchülerInnen – wie es einer oft geäußerten Meinung entspricht – gewaltbereiter oder aggressiver wären:

Ich glaube, dass der Unterschied zwischen AHS und KMS/NMS noch einmal da ist. Es gibt einen Unterschied, einfach wie Aggression ausgelebt wird. Ich will nicht sagen, dass es in der AHS weniger Aggression gibt. Ich würde sagen, sie wird anders ausgelebt. Ich bin in eine AHS gegangen und deshalb finde ich, dass es man erlebt das anders. Es wird anders ausgelebt. So würde ich das sagen. Ich würde nicht sagen, dass die Friesgasse dass die Schüler der NMS in der Friesgasse besonders gewaltbereit sind. Ich würde aber auch nicht sagen, dass es Unterschiede (Pause) von der Gewaltbereitschaft von der Aggression zwischen AHS- und KMS-Schülern gibt. Ich finde, dass sie anders ausgelebt werden. (I4, 53-60)

Zudem beobachten die befragten PädagogInnen eine Veränderung der Gewaltformen: Wo es früher zu körperlicher Gewalt kam, wird aktuell eher verbale eingesetzt:

Vielleicht hat sich das aufgrund von verschiedenen Beeinflussungen eher von der körperlichen, doch auf die verbale Gewalt verlegt? Ich will nicht sagen, was besser ist. Also, ja das ist überhaupt keine Wertung. Aber wie gesagt, das ist mir bei den Buben immer aufgefallen, dass hier auch eher über einer anderen Schiene, als früher rein auf der körperlichen gearbeitet wird. (I2, 96-100)<sup>23</sup>

### 2.1.2 GEWALT ZWISCHEN, VON UND GEGEN PÄDAGOGINNEN

In den Interviews weitestgehend unthematisiert bleibt Gewalt *von* PädagogInnen gegenüber SchülerInnen. So wird in keinem einzigen der Interviews Gewalt, die von PädagogInnen ausgeübt wird, beschrieben oder problematisiert.

In Bezug auf das Thema der Gewalt von SchülerInnen *gegen* PädagogInnen bringen zumindest zwei Befragte ihre Hilflosigkeit in Bezug auf respektloses, auch gewalttätiges Verhalten von SchülerInnen zum Ausdruck (vgl. genauer dazu Punkt 2.2.2 F.II Der Abbau von „Hemmschwellen“). Und auch in einem weiteren, dritten Interview wird in einem Nebensatz Respektlosigkeit von SchülerInnen gegenüber PädagogInnen erwähnt:

Es ist nicht nur Gewaltbereitschaft, es ist ja oft der Ton, den die Schüler eben den Erwachsenen gegenüber anschlägt, einfach frech, einfach respektlos. (I4, 422-524)

---

Mobbing, wahrscheinlich eher bei den Mädchen, aber auch da könnte ich ihnen keine Zahlen nennen und (2 Sekunden Pause) ist mir nichts aufgefallen, was nicht innerhalb des Rahmens von jungen Leuten halt einfach ist.“ (I5, 16-22) // „Da sind nur die dritten Klassen [der Sekundarstufe 2], die sind eh schon meistens (I und B beginnen zu lachen) reifer. Größer, gescheiter, reifer und hauen sich nicht mehr so.“ (I7, 94-96) // „Eigentlich in der Oberstufe (Pause) kann ich mich jetzt gar nicht so wirklich erinnern [nämlich so?] also wenn man [?] von körperlicher Gewalt jetzt einmal spricht. Ja also körperlich, Gewalt sind für mich eher Erinnerungen bei Unterstufenklassen und da wenn dann auch eher bei Gangaufsichten, wo man dazukommt und die raufen oder.“ (I8, 36-39)

<sup>23</sup> „Irgendwie habe ich so das Gefühl es geht jetzt weg von diesem gewalttätig körperlichen hin mehr zu psychischen Druck.“ (I3, 64-65)



Konflikte *zwischen* PädagogInnen begegnen auch eher in seltenen Randbemerkungen. So werden im Zusammenhang mit der Vorbildwirkung der PädagogInnen hinsichtlich des Lösens von Konflikten einmal auch Konflikte mit und unter KollegInnen angesprochen (I3, 429-445). Und ein anderes Mal begegnet bei einer interviewten Person der Hinweis darauf, dass in ihrer Wahrnehmung Konflikte von und zwischen LehrerInnen durchaus präsent sind. Sie verweist auf die Sinnhaftigkeit der Mediation – „egal, ob das jetzt Schüler-Lehrer-Konflikte, Schüler-Schüler-Konflikte, Lehrer-Lehrer-Konflikte sind“ (I6, 633-646). In diesem Interview finden sich auch Schilderungen von Spannungen zwischen den Lehrkräften der AHS und der HAS/HAK-AUL (u. a. I6, 195).

## 2.2 Die Gewalttheorien der PädagogInnen

In den Interviews begegnen immer auch Passagen, in denen die Befragten artikulieren, wodurch ihrer Meinung nach schulisches Gewalthandeln entsteht. Was löst also Gewalt unter SchülerInnen nach Meinung der Befragten aus? Was sind konfliktgenerierende und gewaltverstärkende Faktoren im schulischen Zusammenleben?

### 2.2.1 DIE „NORMALITÄT“ VON KONFLIKTEN UND DIE NOTWENDIGKEIT, IHRE KONSTRUKTIVE BEWÄLTIGUNG ZU ERLERNEN

Dieser erste Punkt beschreibt so etwas wie die „Gewalthermeneutik“ der befragten PädagogInnen, also ihren grundsätzlichen Zugang zum Thema „schulische Gewalt“. Hier scheint Übereinstimmung dahingehend zu bestehen, dass Konflikte im alltäglichen schulischen Miteinander letztlich nie ganz zu vermeiden sind (I2, 52), dass also Gewalt an jeder Schule „normal“ ist – allerdings, und auch da gibt es einen Konsens, sollen SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, konstruktives Konfliktverhalten im schulischen Raum zu erlernen.

Überall, wo Unterschiede da sind, und das ist ja in einer Klasse schon, und je größer es wird, umso eher kann es natürlich [ja?] dann auch zu Konflikten kommen und zu ausgetragenen Konflikten, was jetzt nicht prinzipiell schlecht ist, aber [weil?] überhaupt nicht Konflikte auszutragen aber die Art wie es eben gemacht wird oder ge (Pause) Ja, ich weiß nicht. (I1, 178-182)

Bei keinem/keiner der befragten PädagogInnen begegnet eine Ablehnung des pädagogischen Auftrags, SchülerInnen beim Erlernen von konstruktiven Konfliktverhalten zu begleiten.

[...] weil ich meine, das sind einfach Jugendliche, und wenn wir Erwachsenen ihnen nicht zeigen, wie man sinnvoll damit [mit Konflikten] umgeht, wer denn dann? Und einfach sagen: ‚Das war jetzt schlimm, raus mit dir, jetzt hab ich dich nicht mehr lieb‘, das ist ja furchtbar. (I6, 141-144)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Burschen sollen lernen können, wie mit Aggression umzugehen ist (I9, 50-51).

Unterschiedlich sind nun allerdings die Gründe, die für die Aggression und das Gewalthandeln der Kinder und Jugendlichen angeführt werden. Sei es – wie in obigem Zitat – die Unterschiedlichkeit der Menschen, welche als konfliktgenerierend angesehen wird, oder die im folgenden Interview als Tatsache präsentierte Ansicht, dass Gewalt etwas dem Menschen schlicht Inhärentes sei:

[...] weil Gewalt ist was ganz Normales in unserer Gesellschaft eigentlich. Also es gibt glaube ich keinen Menschen, der nicht in irgendeiner Form selber in irgendeiner Form Gewalt gegen andere anwendet und gerade bei Jugendlichen, die das ja erst lernen auch müssen [...]. (I6, 55-58)<sup>25</sup>

Nach Meinung einer anderen befragten Person sind es soziale und psychische Schwierigkeiten, welche Kinder und Jugendliche an einer konstruktiven Konfliktbewältigung hindern. Diese Überforderung der SchülerInnen kann dann dazu führen, dass es vermehrt zu Konfliktsituationen kommt:

Ich denke mir so ein offenes offen zu sein, eben für auch Kinder, die es sozial schwieriger haben, die es vielleicht auch psychisch schwieriger haben, bedeutet eben auch unter Umständen mehr Konfliktsituationen. ‚Aufwändigere Schüler‘ hätte ich jetzt gesagt. (I1, 250-253; auch: I4, 99-101.)

Demnach braucht es nach I2 „soziale und verbale Hilfen“ für SchülerInnen, denen es an Handlungs- und Konfliktkompetenz fehlt:

Weil ich habe auch den Eindruck, dass die Kinder, die sehr dominant sind, wissen, wie sie oder besser zurechtkommen, wie sie mit den Dingen [hier sind Social Media gemeint] umgehen. Und sehr ruhige, also, nicht so stark erscheinende Kinder – habe ich den Eindruck – die sind so verschreckt zum Teil, weil sie nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen. Wie sie das händeln sollen, ob sie sich dagegen wehren oder nicht. Tut man das oder tut man das nicht. Also es fehlen ihnen die Hilfen, die verbalen und auch die sozialen Hilfen, wie sie mit diesen Dingen zurechtkommen. Und die Eltern machen es nicht mehr oder ich weiß nicht, können es selber nicht.

Eine befragte Person gibt nun – hinsichtlich des gesamten Themenfeldes der schulischen Gewalt – auch zu bedenken, dass das Ausagieren von Spannungen und Konflikten im schulischen Kontext immer noch besser ist als ein Rückzug der Kinder und Jugendlichen:

Ich fände es fast noch bedenklicher, wenn ein Rückzug stattfinden würde, wo keiner mehr mit dem anderen redet. Das fände ich fast noch eine bedenklichere Entwicklung, was für mich, [...], natürlich angenehmer wäre. Wahrscheinlich auch für die Lehrer. Die Arbeitsbedingungen wären für mich angenehmer. Ich fände einen Rückzug für die Kinder bedenklicher.“ (I4, 81-85)

---

<sup>25</sup> „Ein großes Thema ist: ‚Ich bin genervt.‘ Das würde ich wirklich so sagen. ‚Ich bin genervt von den Mitschülern, ich bin genervt von den Schülern mit denen ich in der NMB zusammenleben muss. Ich kann nicht so wie ich gern würde.‘ (lacht) Ich meine, das geht natürlich im Prinzip jedem so. Das ist natürlich auch ein Lernprozess, dass es nicht so geht wie man gern würde. Das sind aber wirklich so die Themen bei der Mediation bei mir eigentlich.“ (I4, 104-108)



## 2.2.2 URSACHEN VON GEWALT UND GEWALTSTHEORIEN

Im Folgenden werden nun die Gewalttheorien der befragten PädagogInnen im Detail präsentiert. Neben den oben schon angeklungenen gruppenspezifischen und entwicklungspsychologischen Prozessen wird dabei auf die oft als konfliktverstärkend wahrgenommenen räumlichen Gegebenheiten des Schulzentrums eingegangen ebenso wie auf den Leistungsdruck, auf häusliche Gewalterfahrungen und auf anderes mehr, das für das Gewalthandeln von SchülerInnen verantwortlich gemacht wird.

### **(A) Die schulische Raumstruktur**

Quer über alle Interviews verteilt finden sich Aussagen der interviewten PädagogInnen, welche auf einen Zusammenhang zwischen der spezifischen Raumstruktur des Schulzentrums und gewalttätigen Handlungen verweisen.

#### **A.1 Die Beengtheit der Gänge und Klassenzimmer**

Sowohl die manchmal als zu eng empfundenen Klassenzimmer und Gänge der Schule wie auch die Tatsache, dass (zu) viele Kinder auf (zu) engem Raum miteinander klar kommen müssen, werden von den Befragten als konfliktgenerierend und damit gewaltverstärkend wahrgenommen:

Wir haben zum Beispiel heuer sehr viele Kinder grundsätzlich in der NMB. Viele Kinder auf engem Raum heißt wieder, dass es konfliktreicher ist. Insofern spielt Raum eine Rolle in Hinblick auf die Gruppengröße. (I4, 154-156)<sup>26</sup>

Also die Enge der Räume, die Enge der Gänge ist sicherlich gewalt- und aggressionsfördernd. (I5, 55-56; auch: I9, 12-13)

Die Befragten führen also an, dass die Größe der Räume – im Verhältnis zu der Anzahl der SchülerInnen – von Bedeutung für das schulische Konfliktpotential ist: Besonders die Gänge, aber auch kleine Klassenzimmer, in denen sich die SchülerInnen eingeeengt fühlen, werden hier in den Blick genommen.

Also das sicherlich und zwar besonders die engen Gänge wo doch mehr Personen sich zur gleichen Zeitpunkt aufhalten, besonders und den Pausen. Da ist es natürlich leichter aneinander vorbei zu streifen, eine körperliche Berührung kann erfolgen. Da könnte es tendenziell eher zu aggressiven Handlungen kommen, habe ich auch beobachtet während der Gangaufsichten, als in Gängen wo mehr Platz ist. Wenn man sich [da zum Beispiel?] vorstellt, manchmal sitzen Mädchen, die sitzen gern am Boden, die Füße lange ausgestreckt. Jetzt fällt da jemand drüber oder stoßt absichtlich (beginnt zu lachen) eine Spur dagegen. Das ist das bietet sich einfach an, wenn so ein enger Gang irgendwo ist. Also das ist ein Problem. Und das gleiche würde ich schon auch sehen mit sehr sehr engen Klassen [?] kleinen Klassen. (I5, 36-44)

<sup>26</sup> Die Garderobe und der Turnsaal werden auch als konfliktreiche Orte ausgedeutet, weil dort viele Kinder zusammen kommen (I3, 105-106).

Wenig Raum bedeutet darüber hinaus einen hohen Lärmfaktor, was zur Belastung aller Beteiligten, auch der PädagogInnen<sup>27</sup> führt. Dieser Stressfaktor wird auch dafür verantwortlich gemacht, dass Maßnahmen zur Gewaltprävention bei SchülerInnen nicht so effizient sind, wie sie sein könnten, da die bedrückende Struktur der Schule diese erst gar nicht greifen lässt.

Ich muss wirklich eigentlich der Struktur die Schuld geben. Wenn so viele Schüler da sind, wenn der Lärmpegel zu hoch ist, wenn der Stress zu hoch ist, ist das so. Und natürlich, dann verfällt das alles wieder in ein gewisses Muster und jeder arbeitet mit den Abwehrmechanismen, die er hat und da ist das so. Wenn einer schnell nervös wird und ihn der Lärm schnell stört, na den kannst du fünf Mal hin holen und da kannst du fünf Mediationen machen. Das ist einfach zu laut. Und der wird dann (beginnt zu lachen) irgendwie ganz zappelig und das ist so. Also ich persönlich würde eher sagen die Struktur, deshalb wünsche ich mir würde ich mir eben weniger Kinder auf mehr Raum wünschen. Würden viele Probleme gar nicht so sein, wie sie sind. (I4, 530-538)

## A.II Einschränkung des Bewegungsdranges und der Individualität

Im Zusammenhang mit der räumlichen Enge rückt auch der Bewegungsdrang der SchülerInnen in den Fokus – eher der der jüngeren SchülerInnen, eher der der Buben. Die Aussagen der Befragten können wie folgt zusammengefasst werden: Wenn man sich aufgrund von Raumknappheit nicht körperlich ausleben und -toben kann, ist dies ein starker Grund für ein Ansteigen von Aggressivität.

Gewalt hat etwas zu tun, meiner Meinung nach, mit Aggression und Aggression wird erzeugt von Raumknappheit, von ‚Mich-nicht-bewegen-können‘, besonders bei Kindern, besonders bei Buben, besonders bei jungen Kindern. (I5, 309-312)<sup>28</sup>

Der Schulalltag bietet in der Regel kaum Möglichkeiten zum Abbau überschüssiger Energien. So tauchen in diesem Kontext und unter Bezugnahme auf die eventuelle Etablierung einer Ganztagschule die Ausdrücke „Käfighaltung“ und „Gefängnis“ auf. Wollte man wirklich eine „gewaltpräventive“ Ganztagschule, bräuchte es dafür genügend Rückzugsräume für die SchülerInnen, eigene Lernplätze, einen großen Schulhof mit Grünflächen etc.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> „Mich nervt unglaublich der Lärm“ (I2, 558)

<sup>28</sup> „Insofern verstehe ich das, dass wenn die Kinder am Vormittag schon in einem engen Raum zusammen sind, kaum einen Schulhof haben, kaum eine Grünfläche haben, am Nachmittag wieder in ein bisschen anderer Besetzung aber wieder mit ähnlichen Schülern wieder in einem Raum zusammensitzen, dass man da einfach genervt ist.“ (I4, 69-73) // „Und dann noch kaum dieser Freiraum. Sich ausleben können, auch körperlich ausleben können, laufen können. Ich glaube, dass das einfach dazu führt, dass die Kinder aggressiv werden.“ (I4, 79-81) // „Wenn Schüler einen ganzen Tag nur sitzen ist das auch ein Problem und fördert Aggression und Gewalt.“ (I5, 45-46)

„14-15-Jährige haben einfach gewisse körperliche Energien, die sie wo ausleben müssen.“ (I7, 31-32)

Bewegung ist für die SchülerInnen sehr wichtig; wenn in einem Klassenraum die Tische zu eng stehen, führt das auch zu Aggressionen (vgl. I9, 12-16).

<sup>29</sup> „Ich glaube fast, dass der Grund auch ein bisschen an der Struktur auch liegt. Ich habe einmal von einem Schüler die Aussage gehört, ‚Da wird man ja gehalten wie im Gefängnis‘ (lacht) und ich kann das ein Stück

Gleichzeitig werden aber der Sportunterricht, der Turnsaal und das gemeinsame Fußballspielen in den Interviews immer auch als Orte und Zeiten benannt, an denen es zu Konflikten, zu Streit und zu Gewalt kommt (z. B. bei I2, I10).

### A.III „Unowned Places“ und die Frage nach der Beaufsichtigung

Ob fehlende Beaufsichtigung zu einem erhöhten schulischen Gewaltvorkommen führt und ob deswegen eine verstärkte Beaufsichtigung der SchülerInnen gewaltpräventive Wirkung zeitigen müsste, wird in den Interviews ambivalent eingeschätzt.

Generell wird dabei die Beaufsichtigung der SchülerInnen durchaus mit einer Eindämmung von Gewalt verbunden und schulische Orte und Zeiten ohne Beaufsichtigung werden als potentiell gefährdeter für das Auftreten von Gewalt eingestuft.

Naja, gefährlich ist es generell in den Pausen in den Klassen, denn es gibt zwar eine Gangaufsicht, aber die kann erstens nicht in allen Stockwerken gleichzeitig sein und zweitens, ja, ist der Lehrer halt nicht in den Klassen drinnen, na? Da kann's dann oft sein, dass irgendetwas vorfällt, sei es jetzt verbale Gewalt oder physische Gewalt, von denen [dann erst?] im Nachhinein erfahren, ja? Es ist zwar schon Gangaufsicht ist eingeteilt und so weiter, aber wie gesagt, die kann halt nicht überall gleichzeitig sein und da kann's schon sein, dass sich hinter einer Türe dann irgendwann einmal was abspielt. (I7, 80-87; auch: 89-97)

So kommt es also, laut den Befragten, vor allem in den Klassen während der Pausen, im Garderobenbereich, auf den Gängen und auf dem Schulweg zu Zwischenfällen, die auf eine nicht hinreichende Beaufsichtigung dieser Bereiche zurückgeführt werden.<sup>30</sup> Auch der Speisesaal

---

[weit?] nachvollziehen. Ich persönlich bin nie in eine NMB gegangen, bei mir hat es die Möglichkeit gar nicht gegeben. Ich bin nach der Schule heimgegangen und da war meine Oma für mich da. Ich habe mein eigenes Zimmer gehabt, ich habe mein eigenen Lernplatz gehabt. Da war gerade noch meine Schwester, die mich genervt hat, die ist aber dann in ihr Zimmer gegangen. Das heißt es war viel mehr Raum für mich da. Insofern verstehe ich das, dass wenn die Kinder am Vormittag schon in einem engen Raum zusammen sind, kaum einen Schulhof haben, kaum eine Grünfläche haben, am Nachmittag wieder in ein bisschen anderer Besetzung aber wieder mit ähnlichen Schülern wieder in einem Raum zusammensitzen, dass man da einfach genervt ist.“ (I4, 63-73) // „Würde die Ganztagschule die Dinge ändern? Die Ganztagschule kann nur sein in Verbindung mit großzügigen Freizeit- und Sportanlagen. Es kann keine Käfighaltung sein, dass ich die Kinder von acht Uhr in der Früh bis vier Uhr Nachmittag in kleinsten Käfigen halte, das geht nicht. Wenn ich Möglichkeiten biete, ein Schwimmbad, einen Fitnessraum, einen Parcours zum Laufen, einen riesigen Spielplatz, dann kann man über die Ganztagschule reden. Die Schulgebäude müssten umgebaut werden. Hier an der Friesgasse sicherlich nicht möglich. Das geht nicht.“ (I5, 288-294)

<sup>30</sup> „Also in der Garderobe, hätte ich gesagt. Also unbeaufsichtigt in der Garderobe, die Kombination. Eben eher am Gang, in der Klasse, unbeaufsichtigt. Also eben, Gangaufsicht kann nicht in allen Klassen gleichzeitig schauen, in solchen Situationen. (Pause, seufzt) Dann wäre, zumindest meine Idee, am Schulweg. Ob dass dass das eher dazu kommt.“ (I8, 60-64)

Vgl. auch I2, 118-124: Seitdem im Garderobenbereich eine Videoüberwachung installiert worden ist, hat sich die Lage dort entspannt.

Vgl. auch I10, 11:58-13:05: Die Garderobe ist ein besonders gewaltaffiner Ort ebenso wie der Weg von der NMB zur Garderobe hinunter; darum werden die Kinder auf diesen Wegen von den PädagogInnen begleitet.



wird als ein Ort angeführt, an dem es zu Konflikten kommt (I3, 21-24). Grundsätzlich wird der Präsenz von PädagogInnen also eine gewaltpräventive Wirkung zugeschrieben:

„Da [in der Garderobe] sind alle Schultypen zusammen, große, kleine, ältere, jüngere, teilweise sogar Volksschüler. Da kann es sich wieder ein bisschen aufschaukeln, aber wir versuchen das einfach durch unsere Präsenz auch ein bisschen zu mindern.“ (I2, 109-11)<sup>31</sup>

Den Befragten ist bewusst, dass diese Vorgehensweise Gewalt nicht grundsätzlich zu verhindern vermag, sondern vielleicht einfach auch an andere Orte und Zeiten verdrängt, wo sie nicht präsent sind. Dennoch sehen sie es als ihre Aufgabe an, bei auftretender körperlicher wie verbaler Gewalt, zu intervenieren, die Grenze klar zu markieren und so eine Vorbildwirkung für die SchülerInnen an den Tag zu legen.

Bei verbaler Gewalt, im Sinne von: Andere runtermachen oder klein machen oder abwerten eben. Wenn das in der Klasse passiert, das ist es, also empfinde ich es sehr stark als meine Aufgabe zu sagen: ‚Das geht hier, solange ich hier anwesend bin, auf jeden Fall nicht, ja?‘ Dass es aber passiert (Pause) unter Umständen wenn ich nicht mehr anwesend bin, das glaube ich. Dass es sehr wohl passiert und auch Trotzdem glaube ich, dass es eben eine Vorbildwirkung einerseits ist und andererseits eine so irgendwie [Ich?] trete da relativ massiv auf, wofür ich sonst, glaube ich, in meinen Klassen nicht sehr bekannt bin, aber wenn so etwas passiert, dann glaube ich merkt man, dass da irgendwie eine Grenze erreicht ist. Ich denke mir manchmal, war das jetzt zu viel? Aber ich glaube eben, dass es nicht zu viel ist, sondern zu vermitteln: Das geht nicht oder das akzeptiere ich einfach nicht. Und ich glaube, dass das auch irgendwie Das ist nicht so sehr Vorbild, aber einfach für Schüler schon eine Bedeutung hat. (I8, 64-75)

Eine andere Person des pädagogischen Personals hat dahingegen beobachtet, dass die SchülerInnen umso gewaltbereiter handeln je *mehr* sie beaufsichtigt werden.

[...] und eigentlich muss man sagen, die Strecken, die die Kinder unbeaufsichtigt zurücklegen, [...] also sie legen relativ viele Strecken zurück, gehen eigentlich relativ gewaltfrei [...] über die Bühne. Es erstaunt mich eigentlich immer wieder. Je mehr man die Kinder beaufsichtigt oder einsperrt, muss ich so sagen (lacht), desto mehr streiten die eigentlich und desto gewaltbereiter sind die. Also, da hätte man oft das Gefühl, [?] man kann die gar nicht alleine irgendwo hin gehen lassen. Je mehr man die alleine irgendwo hin gehen lässt, desto ruhiger sind die. (I4, 157-166)

#### A.IV Die „unsichtbaren Mauern“ zwischen den einzelnen Schultypen

Neben der Enge von schulischen Räumen, die dem Bewegungsdrang der SchülerInnen entgegenstehen, gibt es in den Interviews – unter räumlicher Perspektive – auch das Thema der „unsichtbaren Mauern“<sup>32</sup> zwischen den einzelnen Schultypen des Schulzentrums.

<sup>31</sup> „Nein, da kann ich eigentlich nichts dazu [zu gewaltaffinen Orten] sagen. Wir haben zwar bei der Gangaufsicht, schauen wir natürlich immer, dass wir auch in die Garderoben runter gehen, in den Keller, ins Klo schauen und so und in [die?] Klassen. Die Klassen sind meistens leer, aber (Pause) kann ich eigentlich jetzt nicht sagen, also mir ist es nicht zu Ohren gekommen. Man versucht da jetzt seine Augen und seine Ohren überall zu haben, aber ich wüsste jetzt nicht, dass wir besondere Stellen haben, wo es recht leicht wäre Gewalt auszuüben. Aber wird es schon geben wahrscheinlich.“ (I6, 76-82)

**AHS – HAS/HAK-AUL**

Mit diesen „unsichtbaren Mauern“ ist zunächst einmal das „Nebeneinander“ von AHS und HAS/HAK-AUL angesprochen. Dass dieses Nebeneinander eben gerade kein Miteinander (allerdings auch kein Gegeneinander) ist, wird unter anderem dadurch bedingt, dass beide Schultypen räumlich getrennt sind.

Es ist mehr ein Nebeneinander als ein Miteinander. Einfach deswegen, weil wir auch räumlich getrennt sind. (I5, 100-101)<sup>33</sup>

Diese räumliche Trennung wird nun auch von einer anderen befragten Person als Grund dafür angeführt, dass es „kaum“ Konfliktpotenzial zwischen den beiden Schultypen gibt:

Weil ich finde es ist Obwohl es sich räumlich teilweise überschneidet ist es trotzdem gut aufgeteilt. Also ich habe da eigentlich sehr wenig Konflikt [bisher?] wahrgenommen. Es gibt halt gewisse Regeln an die man sich halten muss oder gewisse Vereinbarungen. (I7, 202-205)

Ein weiterer Grund für das Nebeneinander ist, dass jeder Schultyp „sein eigenes Süppchen“<sup>34</sup> kocht. Denn obwohl der Teamgeist innerhalb der Gemeinschaft eines einzelnen Schultyps groß ist, der zwischen den einzelnen Schultypen ist es nicht.

Zu der räumlichen Trennung hinzu kommt auch noch ein als hierarchisch beschriebenes Gefälle zwischen AHS und HAS/HAK-AUL, welches zu Spannungen zwischen diesen beiden Schultypen führt:

Also da bin ich jetzt (stockt) [Brauche?] ich keine rosarote Brille auf, das [die Kooperation zwischen AHS und HAS/HAK-AUL] funktioniert nicht gut. Es funktioniert deswegen nicht gut, weil die Schultypen, vor allem die AHS, das Lehrerkollegium, Direktion und auch die Schüler zum Teil uns als Handelsschule und als HAK-Aufbaulehrgang eigentlich als zweitklassig betrachten. Dieses Spannungsgefälle gab's immer schon. Ich bin jetzt sehr lange schon da. Also [wir waren immer so?] unsere Schüler waren immer

<sup>32</sup> „Diese unsichtbaren Mauern, die trägt man mit.“ (I6, 562)

<sup>33</sup> „Handelsschule auch, also noch weniger, hätte ich fast den Eindruck als Volksschule und KMS, weil die nicht so am Weg liegen, für mich zumindest. Wenn ich da durch das Schulhaus gehe, dann komme ich bei der Handelsschule nicht vorbei. Von den Schülern habe ich den Eindruck, dass ist ja auch nur beobachtet, dass es sich auch ziemlich auseinanderdividiert. Dass es da relativ wenig Kontakt da ist zwischen den Schultypen.“ (I1, 120-125) // „Ich glaube, das ist immer auch auf die Räumlichkeiten bezogen. Also hier in dem Teil wo wir sind ist ja nur die Volksschule und teilweise die Kooperative Mittelschule, aber mit der haben wir weniger zu tun. Die Volksschüler, ja, da gehen wir halt durch den Gang durch und die wuseln dann um unsere Beine herum (lacht). Also, ja, aber es ist, es sind jetzt nicht so wahnsinnig viele Berührungspunkte. Ich glaube es betrifft vielleicht die Turnlehrer, die sich das ausmachen müssen, wer wann den Turnsaal benützen darf. Aber ich muss ehrlich sagen, ich hab mit den anderen Schultypen wenig (Pause) Berührungspunkte. Sei es im Positiven wie im Negativen, also das kann man jetzt sehen, wie man will.“ (I7, 136-144)

<sup>34</sup> „Also ich hab das Gefühl, in unserem Schultyp ist das eigentlich vorhanden. Also da ist eine gewisse Identifikation da und ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl [und?] Teamgeist auch. Aber, mein Eindruck ist halt so, dass jede Schule halt trotzdem ihr Süppchen kocht. Wie gesagt, ich nehm's jetzt nicht extrem negativ wahr. Also es ist jetzt kein Gegeneinander oder sonstiges, aber es ist halt ein Nebeneinander, sagen wir mal so.“ (I7, 193-198)

die Schmutzkinder. [...] Da ist auch keine Wertschätzung dann da. Wenn irgendetwas angestellt wird in der Schule, die Erstverdächtigen sind unsere Schüler. Wir haben immer wir müssen immer dafür kämpfen, dass sie ihren [?] Platz hier an der Schule, im Schulzentrum, auch bekommen. [...] Also es ist sehr sehr spannungsgeladen. Auch mit den Kollegen zum Teil. (I6, 177-188; 195)

Diese Spannungen betreffen die SchülerInnen, werden aber auch – wenn nicht sogar stärker – von den LehrerInnen empfunden und ausgetragen.

Die Schülerinnen, glaube ich, bekommen es weniger mit, die erleben das gelegentlich, dass sie als unerwünscht betrachtet werden, wenn sie sich in einen Teil der Schule verirren, der nicht ihnen zugehörig ist. Sonst glaube ich, bekommen sie es eher nicht mit, unsere Schüler. Wir als Lehrer bekommen das natürlich schon mit, wenn dann wieder irgendwelche Aufrufe sind, dass wir auf unsere besser aufpassen müssen und sie nicht vor die Tür rauslassen dürfen (beginnt zu lachen) und ‚Wie schaut denn das aus?‘ und solche Sachen (lachendes Seufzen). (I6, 270-276; auch: 198-200)

### **VS – KMS/NMS – HAS/HAK-AUL**

Zu der VS und der KMS/NMS wird von Seiten der HAS/HAK-AUL her ein gutes Verhältnis konstatiert – wobei es hier die Kinderfreundlichkeit der „Großen“ und eben der gemeinsame Raum sind, die als positiv für das Miteinander angeführt werden:

Mit der Volksschule geht es total nett, weil wir die Räume ja ziemlich gemeinsam haben und unsere ‚Großen‘ kommen ja oft aus sehr kinderreichen Familien und müssen viele auf kleine Geschwister aufpassen. Und die haben einfach, wenn sie so bei den Kleinen vorbeigehen, da merkt man, die streicheln einfach über den Kopf drüber und so. Da ist so eine Form von Fürsorge auch schon da. Das [können/kennen?] die ganz einfach. Die passen auch manchmal auf auf die Volksschüler. Da gibt es glaube ich ganz wenig (Pause) Zwischenfälle oder Spannungen und mit der KMS eigentlich auch nicht. (I6, 202-209)

Zudem werden die bereits gemachten Erfahrungen und Verbindungen der SchülerInnen oder ihrer Geschwister mit und zu anderen Schultypen des Zentrums als positiv hervorgehoben:

Da ist es glaube ich sogar positiv, weil wir in den ersten Klassen in der Handelsschule einige haben, die hier schon in der KMS waren, ja. Und die sagen: ‚Ja, war eh schon in der Schule‘, oder ‚Haben gute Erfahrungen‘, oder so. Also, ich hab halt den Eindruck, dass dann die Eltern sagen, dann kann das Kind ohnehin gleich da bleiben und gleich da weiter gehen. Oder, dass die jüngeren Geschwister dann irgendwo in der KMS sind oder in der AHS oder wie auch immer. Also, das sehe ich positiv. (I7, 211-216)

Und in Richtung HAS/HAK-AUL wird von Seiten der KMS/NMS die Peer-Mediation als positives Beispiel für schultypübergreifendes Handeln angeführt (I9, 27-28).

### **AHS – KMS/NMS**

Gelegentlich scheint es – den InterviewpartnerInnen zufolge – auch zwischen AHS und KMS/NMS zu Spannungen zu kommen, welche ein Voneinander-Lernen verhindern. Und auch hier wird die hierarchische Ordnung zwischen den beiden Schultypen über räumlich konnotierte Metaphern zum Ausdruck gebracht:



Ich habe einmal gehört von einer Kollegin aus der KMS eben: ‚Naja, ihr seid eben eine Stock oder zwei Stöcke höher.‘ Also irgendwie so gebracht. Wir sind nämlich wirklich real zwei Stöcke höher (schmunzelt), sondern dieses Gefühl. Und das fürchte ich, dass das schon, sowohl von Schülerseite als auch von manchem Lehrer von Unten nach Oben und von Oben nach Unten so gesehen wird. Und das finde ich schade, weil ich denke mir wir machen alle hier, glaube ich, gute Arbeit und so soll es auch gesehen werden. Und ich glaube, dass die KMS um nichts leichter ist, im Gegenteil, das viele Schritte die [hier jetzt erst machen?] schon machen haben müssen oder auch gemacht haben (atmet tief) und das wir dann eigentlich nur voneinander lernen könnten und das, glaube ich, findet nicht statt. (I1, 182-191)

Wobei sich die Situation zwischen AHS und KMS/NMS – wie auch schon das oben angeführte Zitat zeigt – im Laufe der letzten Jahr(zehnt)e stark verbessert zu haben scheint.

Mir fällt auch kein unangenehmer Ton zwischen Beispiel AHS Unterstufe und meinen Schülern auf. Sie sind zum Teil aus der gleichen Schule, zum Teil in der gleichen Nachmittagsbetreuung. Das läuft eigentlich, finde ich von außen gesehen, relativ gut. (I2, 115-117)<sup>35</sup>

Für diese Entspannung der Konflikte wird unter anderem die „Durchlässigkeit“ (I2) im Haus verantwortlich gemacht: So teilen sich die KMS/NMS-SchülerInnen und die AHS-SchülerInnen dieselben Turnsäle, gehen in eine gemeinsame NMB und es gibt LehrerInnen, die in beiden Schultypen bekannt sind. Auch haben die SchülerInnen – durch die VS – eine gemeinsame Vergangenheit im Haus und „seit einiger Zeit“ gehen SchülerInnen der KMS/NMS in die Oberstufe der AHS weiter – auch das kann Standpunkte verändern.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> „Dadurch ist irgendwie, auf der einen Seite, das sind die obergescheiterten Gymnasiasten und das sind die dummen Hauptschüler, dass früher eindeutig da war, ist das ein bisschen weggefallen.“ (I2, 285-287) // „Also Beispiel NMS oder KMS früher und Gymnasium: Vor einigen Jahren war es so, dass die zum Teil heftigst untereinander gestritten haben. Heftigst! Ich kann mich erinnern, vor, das ist schon lange her, 20 Jahren, da war noch die Schwester Direktor. Da haben sich zwei Gruppen im Haus so verfeindet, dass sie mehr oder weniger mit, ich glaube, 100 Leuten am Ort X ziehen wollten. Sie haben sich eine Schlägerei ausgemacht, die vierten. Sind wir durch Zufall draufgekommen und mitgegangen und haben sie wieder eingefangen alle. Also das hat sich wieder gelegt.“ (I2, 108-115)

Auch hat sich u. a. durch die neue Direktorin viel zum Positiven hin verändert (I3, 165-166).

<sup>36</sup> „Und irgendwie, diese Durchlässigkeit schaut so aus – im Haus –, dass gewisse Gruppen zu gewissen Zeiten gemeinsam was machen oder betreut werden in irgendeiner Form, hat sich meiner Ansicht nach recht positiv ausgewirkt auf diese Dinge. Wir haben im Sportbereich, öfters, früher auch schon kooperiert, aber das war auch nie ganz so harmonisch. War’s nie. Ja, es war dann schon auch immer: Wir sind wir und ihr seid ihr. Die Grenze ist schon relativ klar gezogen worden. Auch das in letzter Zeit entspannter geworden. Vielleicht weil mehr Schüler eine gemeinsame Vergangenheit haben im Haus. Ich weiß es nicht. Volksschüler. Ich kann es nicht genau nennen. Aber es fällt mir eben positiv auf, dass diese ständige Rivalität nicht da war [ist?]. Es gehen jetzt auch seit einiger Zeit Schüler von uns im Gymnasium weiter. Vielleicht trägt auch das dazu bei, dass dann der andere sagt: Na so dumm sind sie gar nicht. Ich weiß es nicht. Diese alten Standpunkte haben sich ein bisschen verschoben, glaube ich.“ (I2, 299-309) // „Aber ich habe das Gefühl, im Vergleich zu anderen Schulen ist es natürlich um einiges besser, weil sich die Schüler eben so viel teilen müssen. Und die Berührungspunkte gibt es und dann gibt es halt Lehrer die halt in beiden Schultypen bekannt sind die man halt kennt. Man verwendet die gleichen Turnsäle, man sieht sich, sie sind in der NMB gemeinsam und spielen gemeinsam. Und wir sind die letzten, meine AHS-Gruppe oder meine NMS-Gruppe, also wir sind die letzten die so einen Unterschied machen. Das ist der einzige Konfliktpunkt, den ich sehe in der ganzen Schule, weil es einfach so gesellschaftlich getragen ist. Aber ansonsten finde ich gerade dieses Zusammensein in einem großen Schulhaus einfach von Vorteil für die Kinder.“ (I3, 273-281)

Dennoch gilt es auch weiterhin daran zu arbeiten, dass das gesellschaftlich stark verankerte Klischee, dass „der Gescheite“ auf die AHS geht und „der Dumme“ auf die NMS, aufgebrochen wird.

[...] habe ich das Gefühl, dass es sehr wohl zwischen AHS und KM oder NMS halt jetzt, einen Unterschied gibt. Und das ist etwas: ‚Na du bist ja ein AHSler, du weißt ja so was, ich bin ja dumm‘ quasi. Die Schüler mindern sich auch selber in der, ich sag jetzt mal ‚Hauptschule‘, KMS und oder Mittelschule, KMS und NMS. Und die AHS, das wird so Ich glaube, es ist jetzt durch die neue Direktorin ein bisschen besser, aber durch die alte war das immer so ein bisschen abgehoben vom Rest, weil AHS ist ja besser als Handelsschule und NMS. Diese Integration von diesen unterschiedlichen Unterstufen ist, glaube ich, eher mehr so ein Problem (Pause). Zwischen Schülern, weil der Gescheite geht ja in die AHS und der Dumme geht ja in die NMS und das ist halt ein Bild, was in der Gesellschaft noch da ist und das wird halt weitergetragen [...] in der Schule, leider. [...] Das ist der einzige Konfliktpunkt, den ich sehe in der ganzen Schule, weil es einfach so gesellschaftlich getragen ist. (I3, 260-271, 276-277)<sup>37</sup>

Innerhalb der KMS/NMS selbst – also zwischen den jüngeren und älteren SchülerInnen der KMS/NMS – gibt es nun kaum Schwierigkeiten, da die Schule nicht so groß und damit eher „familiär“ ist. Die SchülerInnen kennen sich über die Altersgruppen hinweg und sind auch miteinander befreundet (I10, 21:14-21, 58).

### **NMB**

Zwischen der NMB und den Schulen gibt es nicht viel an Zusammenarbeit, keinen „regen Austausch“ (I4, 311), weil „jeder so in seinem Bereich ist“ (I4, 312). Allerdings gehen natürlich SchülerInnen aus den verschiedenen Schultypen in die NMB und damit haben die PädagogInnen der NMB Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen mehrerer Schulen.

Als Beispiel für ein gutes Miteinander zwischen den „Älteren“ (Sekundarstufe 2) und den „Jüngeren“ (Sekundarstufe1) wird in einem Interview ein Projekt genannt, in dessen Rahmen Burschen aus der HAS/HAK-AUL in der NMB arbeiteten und damit als männliche Bezugspersonen für die NMB-Kinder zur Verfügung standen (I6, 222-229).

### **(B) Der/die Einzelne in der Gruppe: von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, vom Ein- und Ausschließen und vom Zusammenfinden und -gehören ...**

Die befragten PädagogInnen nehmen das Thema der schulischen Gewalt auch stark im Kontext von Gruppendynamischen Prozessen wahr. Da der eigenen Individualität durch das Leben und Arbeiten in einer Gemeinschaft immer auch Schranken auferlegt werden, kann das auch dazu führen, dass SchülerInnen „genervt“ sind:

<sup>37</sup> Auch I10, 19:06-21:03: Manchmal kommt es nach wie vor zu Rivalitäten zwischen den SchülerInnen der AHS und denen der KMS/NMS – Grund dafür ist auch hier das Vorurteil, dass die „dummen“ Kinder in die KMS/NMS und die „gescheiten“ Kinder in die AHS gehen. Geschieht so etwas, wird von Seiten der PädagogInnen her sofort interveniert. Sie verweisen auf den Grundsatz der Schule – „Jeder Mensch ist gleich“ – und damit „legt es sich dann auch wieder“.



Ein großes Thema ist: ‚Ich bin genervt.‘ Das würde ich wirklich so sagen. ‚Ich bin genervt von den Mitschülern, ich bin genervt von den Schülern mit denen ich in der NMB zusammenleben muss. Ich kann nicht so wie ich gern würde.‘ (I4, 104-106)

Fragen der Zugehörigkeit, der Identität, das Suchen einer und das Ringen um eine eigene Rolle im Gruppengefüge lösen also Aushandlungsprozesse aus, die – je nach Rahmenbedingungen und den individuellen Ressourcen der handelnden Personen – konstruktiven Lösungen zugeführt werden können oder destruktive Gruppendynamiken in Gang setzen.

### **B.1 Neu zusammengesetzte Klassenverbände und konfliktgenerierende Gruppenzusammensetzungen**

Zu Beginn des Schuljahres stehen SchülerInnen vor der Aufgabe, einander in den neu zusammengesetzten Klassen zuerst kennenlernen und dann ihre jeweiligen Rollen und Zugehörigkeiten im Klassengefüge aushandeln zu müssen. Im Zuge dessen kann es dann zu konfliktbehafteten Gruppenbildungsprozessen innerhalb eines Klassenverbandes kommen:

Naja, in der Klasse bis das Ganze, also wenn eine neue Zusammensetzung, eben die ersten zum Beispiel: Die brauchen am Beginn einige Zeit. Da gibt es schon Reibereien, bis jeder in der Gruppe seinen Platz hat. Also das dauert. (I2, 135-137)

Aber andererseits gab es auch schon am Schulanfang teilweise Vorfälle (Pause) das halt jemand dann wirklich von vornherein zum Außenseiter stigmatisiert worden ist in einer Klasse. (I7, 102-104)

Es gibt aber auch die Beobachtung, dass es einige Zeit braucht, bis die Gruppendynamik so richtig ins Rollen kommt:

Ich meine, wenn sie neu herkommen und sich noch nicht kennen sind meistens relativ friedlich. Also, wenn ich das jetzt als Klassenvorstand so anschau. Dann gibt es natürlich im ersten Semester so gegen Weihnachten hin, so Oktober, November, da hat sich dann oft in der Klasse schon so eine Struktur auch etabliert, das man sich zusammenrottet, eine Gruppe vielleicht gegen ein, zwei andere. Das ist auch heuer in [meiner?] Klasse bei den Mädchen passiert. Das ist eben, wenn sie anfangen gemeinsam. Zweite, dritte Klasse sind sie meistens relativ eine gute Gemeinschaft. (I6, 91-98)<sup>38</sup>

Entwickelt sich eine destruktive Gruppendynamik, dann etablieren sich Ausschließungsmechanismen gegenüber denjenigen SchülerInnen, die (in ihrer eigenen Wahrnehmung und/oder in der Wahrnehmung der anderen) ein Defizit haben und in der Gruppe weniger dominant auftreten (können):

Also Gewalt ist nach wie vor in Latenz immer da. Gerade in meiner ersten, läuft zwischen [...] eher zwischen Außenseiterkindern, also auf der einen Seite, die sich zurückziehen, die nicht sehr dominant in der Gruppe sind und die, die aus irgendeinem Grund ein Defizit haben – oder sie haben das Gefühl, sie haben ein Defizit. Die versuchen die zu dominieren, ja also verbal oder auch körperlich. (I2, 52-57)

<sup>38</sup> Eine ähnliche Beobachtung macht auch I10, 13:32-08: Am Anfang ist es noch ruhig, da kennen sich die Kinder noch nicht so gut; zum Halbjahr hin – wenn sie sich schon besser kennen – kann es gruppendynamisch schwieriger werden; am Schluss des Jahre wieder weniger.



Neben den Aushandlungsprozessen zu Beginn eines Schuljahres können auch unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen, im folgenden Zitat in der Schulklasse und in der Gruppe der NMB, zu unterschiedlichen Konflikten führen.

[...] dass die Gruppenzusammensetzung eine andere ist, die Konflikte [?] andere sind, weil einfach andere Schüler da sind. Und Schüler, die sich am Vormittag aus dem Weg gehen können, weil sie in unterschiedlichen Klassen sind, sind bei uns vielleicht in der gleichen Gruppe und da entstehen erst Konflikte. (I4, 127-130)

Gewisse Konstellationen rufen, nach Angabe einer befragten Person, „automatisch“ Konflikte hervor. Ihr zufolge handelt es sich dabei jedoch weniger um persönliche Streitigkeiten, sondern schlicht um Konkurrenzverhältnisse:

Ich kenne zum Beispiel Schüler, die gerne Fußball spielen. Die haben nie ein Problem miteinander, auch nicht in der Schule, nicht in der Pause, nicht einmal im Sportverein. Nur bei uns [in der NMB], wenn sie gemeinsam Fußball spielen und in derselben Gruppe sind. Gewisse Konstellationen rufen Konflikte hervor. Dann bin ich auch schon draufgekommen, wenn man diese Konstellationen ändert, sind die Konflikte auch weg. Das ist nicht einmal etwas Persönliches, das ist ein Konkurrenzverhältnis und das ist dann, wenn es nicht so ist, aufgelöst. (I4, 130-136)

Die Anmerkungen zweier PädagogInnen bringen zudem die Komplexität solcher destruktiv verlaufender gruppenspezifischer Prozesse zum Ausdruck, die zumeist eine schwer zu durchschauende Struktur haben und von daher auch sensibel zu handhaben sind.

Es [der Schulverweis] löst es nicht, im Gegenteil, manchmal verhärtet man es ja damit, weil sie zornig sind, weil oft durchschaut man die Dinge ja gar nicht. Wer war wirklich der Böse, wer war der Mitläufer. Das bekommt man als Außenstehender gar nicht so mit. Deshalb ist das eine sehr sensible Sache. Das Opfer gibt es nicht, den Täter gibt es normalerweise auch nicht. Das ist immer eine Interaktion. Da gibt es immer eine Beziehung auch. (I6, 158-163)<sup>39</sup>

Man muss natürlich versuchen, sofern das möglich ist, alle Perspektiven zu berücksichtigen. Also jetzt nicht nur von der Lehrerseite, der da den Konflikt schlichten will, sondern dass man auch überlegt, was ist jetzt für das Opfer unter Führungszeichen gut oder nicht gut, für die Täter, weil das ja alles immer zusammenhängt, denn das wirkt sich ja immer auf das gesamte Klassenklima aus und wenn man jetzt ein Opfer zu sehr in Schutz nimmt, dann kann sich das dann noch negativer auswirken auf die Klassengemeinschaft oder kann die- oder derjenige dann noch unbeliebter werden bei den Gleichaltrigen, wenn die wissen: O.k., das ist jetzt das Schützling von den Lehrern oder so. Also, das ist das, wo ich mir denke, man muss halt wirklich aufpassen und schauen, dass man wirklich neutral bleibt; nicht nur eine Perspektive einnimmt. (I7, 357-367)

## B.II Konflikte mit kulturell-ethnischem Hintergrund

„Gefühlte 90 Prozent“ der SchülerInnen haben Migrationshintergrund (I4, 346-347), wobei diese kulturell-ethnische Heterogenität nach Ansicht der PädagogInnen keineswegs zu mehr Gewalt- und/oder Konfliktpotenzial an der Schule führt (vgl. auch Punkt 2.5.2.3: Religiöse

<sup>39</sup> „Wenn jemand ausgegrenzt wird oder (Pause) sich selbst auch ausgrenzt, ja, beides.“ (I8, 41-42)

Vielfalt – kein Problem). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die befragten PädagogInnen immer auch ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck bringen, dass es ob dieser Vielfalt eben nicht zu mehr Gewalt kommt:

Ich wundere mich über die geringe Anzahl der körperlichen Gewalt. Aufgrund der, wie ich gerade vorher erwähnt haben, aufgrund der Nähe und des geringen Raumangebotes und der verschiedenen Kulturen. Also das verblüfft mich oft, dass es da nicht heftiger zu Auseinandersetzungen kommt. Aber das habe ich so im gesamten Bereich, also jetzt nicht nur bei uns in der NMS, sondern überhaupt so im Ablauf. Das erscheint mir eigentlich verschwindend gering. Wenn ich mir die Menge der Schüler anschau, die sich täglich bewegen, da habe ich eigentlich den Eindruck, es ist in relativ, in dieser Form relativ ruhig. (I2, 90-97; auch: I4, 346-355; I5, 137-146)

Auch im folgenden Zitat wird betont, dass die ethnisch-kulturelle Vielfalt der SchülerInnen-schaft eigentlich „keine Rolle“ spielt; ausschlaggebend für den Schul- und Lernerfolg sind eher das Interesse eines Schülers/einer Schülerin und ob er/sie von zuhause Unterstützung erfährt oder eben auch nicht:

Also ich stehe dem Ganzen relativ neutral gegenüber. Ja es gibt auch wahrscheinlich gibt es auch Konfliktpotential, könnte sein. (3 Sekunden Pause) Aber nicht so gravierend als dass man (5 Sekunden Pause) dass [es?] eine Rolle spielen würde. (3 Sekunden Pause) Interessierte Schüler habe ich in allen Kulturen und wenig interessierte auch. [...] Begabt und unbegabt. Ja. Es ist Das einzige Problem ist manchmal mit Schülern mit einem mit Bildung aus bildungsfernen Schichten, dass diese Schüler von zu Hause vielleicht nicht immer die Unterstützung bekommen, die sie brauchen. [...] Und das ist schon unange eine ärgerliche Situation, weil diese Kinder dann einen Nachteil haben gegenüber den anderen die ihre Sachen ordentlich haben. Aber es ist mir deswegen nicht bekannt, dass das mit Aggression oder mit Gewalt oder irgendwas zu tun hätte. (I5, 152-172)

Nichtsdestotrotz beobachten die PädagogInnen, dass Gruppenbildungsprozesse auch entlang von kulturell-ethnischen Linien verlaufen (können):

Also, generell schließen sich die kulturell nächststehenden Gruppen immer zusammen. Und, wenn sie viele Türken in der Klassen haben inklusive Mädchen, dann ist das eine Gruppe und das wird ziemlich heftig ausgelebt. Vor allem im Sportunterricht. (I2, 314-316)

Speziell zur Zeit des Jugoslawienkrieges scheint das ethnische Konfliktpotenzial sehr hoch gewesen zu sei, weil manche der SchülerInnen zum Teil stark traumatisiert waren und der Kampf zwischen den verschiedenen Nationalitäten auch in die Schule getragen wurde – und wird.

Also zur Zeit des Jugoslawienkrieges da haben wir viele Flüchtlinge gehabt. Da hat man schon schauen müssen, dass man nicht einen Serben neben einen muslimischen Schüler aus der Region setzt, weil die sich ja gegenseitig daheim gerade totgeschossen haben. Also da haben wir es live erlebt. Weil die Kinder waren ja schwer traumatisiert, die haben mir zum Teil Geschichten erzählt, das war ganz schlimm. Da hat man irrsinnig aufpassen müssen eben auf die Ethnie des Schülers. (I6, 312-318)





[...] es ist halt irgendwie ich meine man merkt halt bei diesen südlichen Ländern, also diese Kroaten, Serben, Bosnier, das ist halt noch so ein Nationalitätenkampf. Das merkt man bei den Schülern sehr stark. (I3, 320-323)<sup>40</sup>

Inzwischen scheint sich die Situation diesbezüglich zum Positiven hin geändert zu haben:

Wir sind alle miteinander verwandt und wurscht jetzt, ob wir eine dunklere, hellere Haut haben und wie auch immer, wir sind Menschen und wir haben die gleichen Bedürfnisse und ein jeder bringt halt seine Geschichte mit. Aber das ist auch [so?] in Österreich: Wenn ich ein Vorarlberger bin oder ein Kärntner oder ein Waldviertler, habe ich auch eine andere Geschichte und deswegen ist das eigentlich wurscht. Ich meine sie [die SchülerInnen] lernen dann gegenseitig ein bisschen die Schimpfworte, die türkischen und die serbokroatischen und so. (lacht) Bereichert auch den Wortschatz. (lachen) Sie schätzen es wirklich, dass sie davon eigentlich profitieren. Und das war am Anfang nicht so. Türken und Jugoslawen in einer Klasse war vor 20 Jahren schon ein bisschen ein Spannungsfeld. Das hat sich geändert, total geändert. (I6, 331-340)

Als konfliktverschärfend werden auch bestimmte – auch als kulturell konnotierte – Denk- und Handlungsmuster wahrgenommen, nach denen sich SchülerInnen „aus dem südlichen Bereich [...] prinzipiell immer als erster [...] beleidigt fühlen“ (I2, 57-59) und „prinzipiell immer die Mutter mit hinein ins Spiel kommt“ (I2, 62) – eine Form der Beleidigung, die oft zu heftigem Streit führt.

### **B.III Gewalteinsatz zur Wahrung der Selbstachtung und die ambivalente Herstellung von Identität**

Der Beobachtung einer interviewten Person zufolge wurde körperliche Gewalt früher von KMS/NMS-SchülerInnen auch deswegen eingesetzt, um ihre Würde und Selbstachtung zu verteidigen – nämlich dann, wenn sie als „dumm“ bezeichnet wurden. Gewalt diene also als Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen bzw. als Antwort auf entgegengebrachte Respektlosigkeit.

Wenn, dann war es immer nur – und da war früher die Schiefelage eindeutig – die Gescheiten gegen die Dummen. Und da ist, glaub ich, auch einfach viel kompensiert worden durch Hinhalten. Oder zumindest versucht worden. (I2, 295-297)

Gerade auch in Verbindung mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund nehmen die PädagogInnen stark die Frage nach der eigenen Identität wahr: Ist diese unsicher und wird zudem noch angefragt, dient gewalttätiges Handeln dann eben auch der Wahrung des eigenen Ichs; dies gilt ebenso für SchülerInnen mit schwierigem sozialen und/oder psychischen Hintergrund. An diesem Punkt kann dann schulische Gewaltprävention ansetzen:

Sehr zentral [für die Gewaltprävention ist die Mediation] aber auch die interreligiösen Feste, die gefeiert werden und auch die Sachen die wir machen. Die ganzen Projekte, die laufen, gehören ja eigentlich

<sup>40</sup> Auch I9 erwähnt den Konflikt zwischen serbischen und kroatischen SchülerInnen, welchen den Krieg in der Schule weiterführen. I9 zufolge handelt es sich dabei um ein Nationalitätenthema, Religion und Religionen spielen dabei keine Rolle (I9, 30-31).

alle irgendwie dazu. Das ist ja eine Gesamtheit. Weil wenn ein Schüler sich wertgeschätzt fühlt und sich verstanden fühlt, dann ist er ja viel weniger in der Situation, dass er sich irgendwie gewaltvoll Aufmerksamkeit verschafft. Oder wie soll ich das jetzt sagen? Ich denke da sehr ganzheitlich: Wer mobbt den anderen, wer haut hin? Das sind ja klein gemachte junge Leute, die das ja vorher auch immer schon erlebt haben. Und wenn ich denen jetzt zeige, dass es auch anders geht, dass sie nicht kleine hilflose Würmchen sind, sondern, dass sie wertvolle große Menschen sind [?] denke ich mir reduziert das ja ihre Wut, ihre wie auch immer, wo sie dann eben zu Gewalt greifen. (I6, 508-517)

Die PädagogInnen sehen aber auch, dass SchülerInnen eine Form der gruppenspezifischen Identität brauchen und danach verlangen. Dies wird in den Interviews auch nicht negativ bewertet, insofern es nicht automatisch zu Konflikten führt.

Und in der NMB bleiben die Schüler eben gern die KMS-Schüler unter sich, die AHS-Schüler unter sich. Sie spielen natürlich schon am Sportplatz gemeinsam. Das schon. Aber bei Ausflügen fragen sie immer: ‚Gehen wir eh ohne die AHS?‘ (lacht) oder ‚Gehen wir eh ohne die KMS?‘ Aber ich finde dieses Trennende, wenn es nicht allzu sehr negativ behaftet ist, eigentlich normal. Das man halt, ich weiß nicht, vielleicht auch so eine Form, da will ich dazu, da gehör ich dazu [...] Ich finde das jetzt gar nicht so negativ. [...] Auch, wo gehöre ich hin. Ich finde, das ist auch so identitätsbildend. Ich gehöre halt in die AHS, ich gehöre halt in die KMS und du gehörst auch in die KMS und wir gehören irgendwie zusammen. So auf die Art. (I4, 316-327)<sup>41</sup>

### **(C) Entwicklungsbedingtes Gewalthandeln**

Auch die Pubertät – als „schwierige und große Zeit der Umstellung“, in der viele Entscheidungen zu treffen sind und der gesellschaftliche wie schulische Druck auf das Individuum steigt – führt nach Ansicht der PädagogInnen dazu, dass SchülerInnen in einem höheren Ausmaß „genervt“ sind:

Und ich glaube, dass die Schüler manchmal, ich würde nicht sagen gewaltbereit sind, ich würde sagen, die sind einfach genervt. Die sind genervt, weil das gerade eine schwierige und große Zeit der Umstellung ist, die Pubertät. ‚Was will ich?‘ ‚Wo will ich hin?‘ Jeder will was von ihnen, steht die große Frage an: ‚Was wird aus mir werden?‘ Es wächst zunehmend der Druck von Schularbeiten, weil eben der Druck da ist: ‚Was wird aus mir.‘ ‚Noten sind wichtig‘, hört man überall. ‚Wer nicht gut ist in der Schule, aus dem wird nichts‘, hört man überall. Und dann noch kaum dieser Freiraum. Sich ausleben können, auch körperlich ausleben können, laufen können. Ich glaube, dass das einfach dazu führt, dass die Kinder aggressiv werden. (I4, 73-81)<sup>42</sup>

<sup>41</sup> „Die Schüler untereinander, so in der NMB ist es schon so, dass die AHS-Schüler mehr unter sich bleiben und die NMS/KMS auch mehr unter sich. Es gibt aber doch ein gutes Verhältnis zwischen den Altersstufen. Also es verstehen sich Zweit- mit Dritt- oder Viertklässlern KMS. Es verstehen sich eben Zweit- mit Dritt-, Viertklässlern AHS aber da wird schon getrennt. Das haben wir einmal auch so zur Diskussion gehabt bei so einem Pädagogischen Tag. Bringen wir die doch mehr zusammen. Das ist jetzt meine persönliche Meinung dazu ist, ich glaube, dass damit eine gewisse Identitätsfindung auch verbunden ist und ich finde das jetzt, wenn das nicht [ausge?] wird mit im Sinne ‚du bist schlechter und du bist blöder‘ finde ich das eigentlich auch legitim, dass man sich als KMS-Schüler in der KMS wohlfühlt und mit den Schülern mehr zu tun hat, weil man einfach in dieselbe Schule geht. Und AHS-Schüler genauso.“ (I4, 281-291)

<sup>42</sup> Gewalt ist ein Thema in der Pubertät, vgl. I9, 4.

Hier anzuführen ist auch die Aussage einer interviewten Person, dass die SchülerInnen mit zunehmender „Reife“ – hier wohl eine Kombination aus höherem Alter und Bildung – zu konstruktiveren Konfliktverhalten neigen würden:

Und wie gesagt, je reifer die Schüler werden, desto mehr kapieren sie es auch von selber und werden selber auch schon aktiv in der Richtung [einer konstruktiven Konfliktlösung]. (I7, 436-437)

### **(D) Stresszeiten und Leistungsdruck**

Die Frage nach besonders „gewaltaffinen“ Zeiten im Verlauf eines Schuljahres wird von den befragten PädagogInnen unterschiedlich beantwortet. So meint I7, keine „Spitzenzeiten“ für schulisches Gewalthandeln erkennen zu können:

Das kann ich schwer sagen. Ich mein, natürlich möchte man meinen wenn grade die stressige Zeit ist mit Schularbeiten und Prüfungen, dass der allgemeine Aggressionspegel ein bisschen steigt. Das kann durchaus sein. Aber andererseits gab es auch schon am Schulanfang teilweise Vorfälle (Pause) das halt jemand dann wirklich von vornherein zum Außenseiter stigmatisiert worden ist in einer Klasse und, ja, der sich dann auch abgemeldet hat. [...] Darum kann ich das schwer sagen, ob das auf bestimmte Zeiten festgelegt ist. Das glaub' ich nicht. Also ich glaube, zu Schulende eher weniger, weil ja da meistens das Meiste schon gelaufen ist und, ja, die Stimmung allgemein entspannter ist. Aber sonst, über's Jahr verteilt kann ich keine Spitzenzeiten nennen. (I7, 100-111)

Grundsätzlich tendieren die Aussagen der PädagogInnen dahin, dass sie Leistungsdruck und Lernstress zu Schularbeitszeiten an die Steigerung der allgemeinen Gereiztheit und an ein erhöhtes Konfliktpotenzial koppeln. Auch gibt es die Einschätzung, dass die stressigen Perioden vor den Weihnachts- und Osterferien und vor Schulschluss liegen – also in einer Zeit, in der alle, SchülerInnen wie LehrerInnen wie auch Eltern, gestresst und unter Druck sind.

Also im Jahr gesehen ist es natürlich immer die Zeit, wo halt alles gestresst ist. Das ist, wo die Pädagogin gestresst ist, wo das Kind gestresst ist mit Schularbeiten, wo die Eltern gestresst sind mit Weihnachtseinkäufen, mit Ostersachen, mit (setzt ab) also die ganzen Perioden, wo halt Zeit für Ferien ist, habe ich das Gefühl. (I3, 125-128)

Also zu Schulbeginn sind sie alle immer noch sehr entspannt eigentlich [Lächeln in der Stimme] Da würde ich es nicht so Ich hätte schon die Idee, wenn es enger wird, wenn eben Schuldruck, Schularbeiten, negative Erfolg (stockt) also, nicht Erfolge sondern eben negative Erlebnisse da sind und dann ist es eben auch so Tendenz natürlich Unterm Jahr wird's auch im Elternhaus oft enger. Dass das natürlich eher zu Gewalt oder zu in welcher Form auch immer, also auch in verbaler Gewalt dann führt. (I8, 81-87)<sup>43</sup>

---

„Ja es gibt Aggression. [...] ist mir nichts aufgefallen, was nicht innerhalb des Rahmens von jungen Leuten halt einfach ist.“ (I5, 16; 21-22)

<sup>43</sup> Zum durch Erwartungen ausgelösten Druck auf SchülerInnen vgl. auch: „Und gewaltbereit. (3 Sekunden Pause) Es steckt meistens was dahinter und ich würde das eher als gerade so von der Perspektive als Mediatorin sehen, dass die Kinder aggressiv sind, dass sie quasi angezipft sind (Lachen in der Stimme), genervt sind, dass viel von ihnen erwartet wird.“ (I4, 85-88)



Auch reagieren manche Kinder, wenn sie etwas nicht können, aggressiv und brauchen Hilfestellung, um mit dieser „Wut gegen sich selber“ umgehen zu lernen (I10, 7:45-8:16).

Eine befragte Person verweist auch auf die Wechselwirkungen zwischen dem Gestresst-Sein der PädagogInnen und dem Stress der Kinder und Jugendlichen. Ihr zufolge müssen sich auch die PädagogInnen „Zeit zum Runterkommen“ nehmen, da Kinder auf den Stress der PädagogInnen ebenfalls mit Stress reagieren (I3, 429-445). Diesbezüglich wird auch auf die Vorbildwirkung der PädagogInnen verwiesen:

Und ich glaube diese Wechselwirkung ist ganz wichtig, dass man sich der bewusst ist. Und dann ist halt Friedenserziehung leichter möglich, weil man selber auch so denkt und so agiert. So wie ich Konflikte mit Kollegen (Pause) löse (3 Sekunden Pause), so sehen die Kinder das auch. (I3, 442-445)

In der NMB wiederum entladen sich die während des Schultages angestauten Aggressionen oft in der nachmittäglichen Freizeitphase, vor der Lernzeit.<sup>44</sup> Für die NMB wird eine *Hochzeit* der Konfliktbereitschaft auch am Schuljahresende, knapp vor Notenschluss diagnostiziert. Dies könnte – so vermutet die interviewte Person – mit dem Nachlassen des Drucks zusammenhängen (I4, 169-185). Hier dockt auch I10 (11:00-11:44) an; I10 zufolge kommt es am Nachmittag in der NMB zu einer „anderen Art“ von Aggression wie am Vormittag: Die Kinder haben in der Freizeit mehr Zeit zur Verfügung – und da können sich Konflikte entwickeln.

### **(E) Familiäre Probleme und der Umgang mit Grenzen**

Einige SchülerInnen, besonders jene aus sozial benachteiligten Verhältnissen (I1, 198, 251-254), bringen auch Probleme von zu Hause in den Schulalltag mit. Dass häusliche Gewalt, insbesondere gegen Jahresende und Weihnachten, eine ernstzunehmende Realität ist, wird in mehreren Interviews implizit wie auch explizit thematisiert.

Also das, was ich weiß, ist von manchen Schülern, die Gewalt zu Hause ja auch massiv unsere Schüler werden zu Hause massiv viele, massiv Gewalt, körperliche, also das [...] von den Vätern geschlagen werden. Da gibt es glaube ich vor Weihnachten oft so wirklich eine Spitze auch, was vielleicht damit zusammen hängt, dass das Geld einfach knapp ist. Weihnachten, Geschenk und solche Geschichten. (I6, 85-91; auch: I3, 56-60; I4, 85-89; I7, 132f.)

Zudem wird in einem Interview benannt, dass manchen Kindern und Jugendlichen im familiären Rahmen kein Gefühl für eigene und fremde Grenzen gegeben und vermittelt wird und sich diese fehlende Klarheit dann auch in Gewalt ausdrücken kann:

Ich glauben schon, dass es gerade für Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten haben mit Grenzen, und das ist ja oft auch dann eine Gewaltäußerung, kommt da raus, dass es ganz wichtig ist, Klarheit bei den Grenzen zu haben und diese Grenzen und diese Klarheit dann auch, menschlich aber doch, zu setzen, als Orientierungshilfe, weil die eben oft einmal von zu Hause nicht da ist. Dieses Wissen: „O.k. da

<sup>44</sup> „Und die Zeit vor der Lernzeit ist immer die, wo die ganzen Aggressionen vom Schultag rauskommen und ich glaube, da ist eher mehr Potential da als danach.“ (I3, 141-143)

gibt es eine Grenze und die wird auch eingehalten und aufrechterhalten.' Das diese Klarheit auch sehr wichtig ist, mit dem menschlichen Blick darauf halt (lacht). (I1, 335-341)

### **(F) Gesellschaftlichen Einflüsse und Entwicklungen: die Schule als „Brennglas der Gesellschaft“**

Die befragten PädagogInnen verbinden das Geschehen an der Schule und die Art und Weise, wie Konflikte entstehen und ausgetragen werden, auch mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und diagnostizieren vor diesem Hintergrund einen starken gesellschaftlichen Einfluss auf die SchülerInnen und auf deren Handeln.

Für mich ist die Schule immer so [...] ‚So wie ein Brennglas für die Gesellschaft.‘ Das was wir in der Gesellschaft haben, sehen wir in der Schule eben auf engstem Raum noch einmal. Und dass es da gesellschaftlich große Veränderungen gegeben hat, die sich auch auf die Kinder, die Jugendlichen und damit auf unsere Schüler auswirken, was eben auch Gewalt heißt in manchen Bereiche, das ist so und da sind wir keine Ausnahme, weil wir haben auch die Kinder und Jugendlichen unserer Gesellschaft. (I1, 224-230)

In diesem Zusammenhang ist aber auch wichtig anzumerken, dass sich die PädagogInnen grundsätzlich und vehement gegen den Allgemeinplatz „Früher war alles besser“ verwehren.<sup>45</sup>

#### **F.1 Social Media**

Wahrgenommen wird der starke und immer weiter zunehmende Einfluss der neuen Medien auf die SchülerInnen. So werden, nach Ansicht der Befragten, verschiedene SchülerInnen-Generationen je unterschiedlich durch die Medienwelt geprägt.

Es verändert sich die Gesellschaft so schnell, dass man eigentlich sagen muss, dass sich alle drei Jahre eine Schülergeneration wieder ändert. Da spielt auch die neuen Medien zum Beispiel eine Rolle (Pause) die ganz anders heute gehandhabt werden als noch vor drei Jahren, als noch vor sechs Jahren, als auch noch vor neun Jahren. (I5, 255-259)

Die neuen Medien sind unter anderem auch für den Umgang der SchülerInnen mit Konflikten und für die zum Einsatz kommenden Formen von Gewalt entscheidend. Die befragten PädagogInnen weisen darauf hin, dass das Internet eine Plattform für Cybermobbing darstelle, eine Form von Gewalt, die erstens relativ oft wahrzunehmen ist, sich zunehmend in den Freizeitbereich verlagert und sich damit nahezu jeglicher schulischen Kontrolle entzieht (I2, 44-45, 157-181, 190-255; I6, 107-110). In der Regel ermöglichen die Eltern ihren Kindern den Zugang zum Internet, kontrollieren aber kaum, was ihre Kinder schreiben bzw. posten.

<sup>45</sup> „Früher waren die Kinder braver, heute sind die Kinder schlimm.' Das ist nicht wahr. Sie sind anders. Sie sind anders.“ (I5, 254-255)

Allerdings bemerkt I10 (6:21-6:38) schon einen Anstieg des Aggressionspotentials unter SchülerInnen.

Ein grundlegendes Bewusstsein für die eigene Privatsphäre und die der MitschülerInnen scheint, nach Meinung einiger der PädagogInnen, zu fehlen bzw. von der Familie auch nicht mehr vermittelt zu werden. So kann es zu Grenzüberschreitungen kommen.

Ja. Also hier, die Kinder haben vielleicht auch deswegen so viele Konflikte, weil sie irgendwie nicht wissen, wo ihr Privatbereich endet und der vom anderen anfängt. Diese Grenzen, die es früher leichter gegeben hat, die gibt es offensichtlich nicht mehr. Das dürfte irgendwie familienmäßig so sein. Ich meine, es haben ja auch viele Kinder nicht ihre, unter Anführungszeichen, gewachsene und normale Familie, sondern sind in irgendeiner Form zusammen. (I2, 220-224)

Damit wird der Erwerb eines verantwortungsbewussten Umgangs mit den neuen Medien als wichtiges Bildungsziel erkannt; es gilt, die eigene Privatsphäre bzw. die der anderen zu schützen bzw. die SchülerInnen für diese überhaupt erst einmal grundlegend zu sensibilisieren.<sup>46</sup>

### F.II Der Abbau von „Hemmschwellen“

Von zwei PädagogInnen wird auch die Veränderung des Konflikt/Verhaltens von SchülerInnen gegenüber von PädagogInnen angesprochen. Auch dieses ist einem „Wandel der Zeit“ unterworfen, der dazu führt, dass es zu einem Abbau der „Hemmschwelle“ zwischen PädagogInnen und SchülerInnen von Seiten der SchülerInnen her kommt. Auf Seiten des Pädagogen/der Pädagogin löst diese „psychische Gewalt“ von SchülerInnen ihm/ihr gegenüber Handlungsunsicherheit aus:

Und ich habe jetzt eher das Gefühl, das fällt mir in den letzten eineinhalb Jahren auf, dass sehr oft diese Schwelle zwischen Erwachsenen und Kindern fällt, und dass es keine körperliche Gewalt, aber doch so eine (stockt) eine psychische Gewalt irgendwie von den Kindern mir gegenüber auch ausgeht. Das ist so dieses Zurückreden oder dieses Nicht-Beachten. Irgendwie habe ich so das Gefühl es geht jetzt weg von diesem gewalttätig körperlichen hin mehr zu psychischen Druck. Das habe ich mit meinen Kollegen letztens besprochen – es fehlt einfach diese Hemmschwelle. Ich weiß nicht, ich bin da oftmals ein bisschen hilflos [wenn?] ich mir echt denke (Pause) was mach ich jetzt? Soll ich die Kinder anschreien, dann gehe ich auf die gleiche Stufe. So ganz sicher bin ich mir halt noch nicht, wie ich da reagieren soll, aber ich habe halt das Gefühl, das ist auch so ein Wandel der Zeit. Das passiert auch rundherum. (I3, 60-70; auch: I10, 6:35-7:26, 4:49-4:59)<sup>47</sup>

### F.III Regeln und ihre Akzeptanz

<sup>46</sup> „Und ich glaube, in dem Bereich müsste man ansetzen, den Kindern sagen also zum Beispiel ... Wir verbieten immer nur, damit eine Ruhe ist. Wir lassen das Handy ausgeschaltet und wir lassen das ... Aber im Prinzip müsste man, nur das ist halt sehr zeitaufwändig, in einem Bereich beibringen, wie ich mit diesen Dingen verantwortungsvoll umgehe und das ich etwas darf und etwas nicht darf. Das hat ihnen nie jemand gesagt.“ (I2, 201-205)

<sup>47</sup> „Zwischen mir und Kind ist eine Situation, wo ich momentan ein bisschen anstehe und nicht weiß, wie ich reagieren soll. [...] Wenn man in diesem Schulalltag drinnen steht und gerade fünf Kinder um einen herumstehen und dann sagt einer irgendwas und man denkt sich: ‚Pfoah, he, das hat jetzt gegessen. [Der hat?] mich jetzt eigentlich richtig beleidigt.‘ Da muss ich sagen, da weiß ich momentan nicht, wie ich reagieren soll. Da bräuchte ich glaub ich Hilfe. Aber, das ist ein gesellschaftliches Problem, habe ich das Gefühl momentan.“ (I3, 213-221)

Hier anzuführen ist auch die Beobachtung einer befragten Person, der zufolge sich die Form der Gewalt im Vergleich zu früher klar geändert habe, da die „Regeleinhaltung“ früher besser war:

Die Form der Gewalt hat sich meiner Ansicht nach klar geändert. [...] die Regeleinhaltung war früher besser. [...] Ja, die Form hat sich überhaupt geändert durch die, ich kann es nicht genau begründen, woher das kommt. (I2, 31-33)

Und weiter:

Also früher haben sich die Kinder eher an Regeln gehalten und auch Dinge akzeptiert, die passiert sind. Das war nicht immer gleich so ein Drama, man hat auch nicht erwartet, dass unbedingt wer von außen eingreift. Das haben die anderen auch respektiert. Also, wenn es da zu Reibereien gekommen ist, dann haben sie sich's oft selbst gelöst, ohne dass ein Dritter einschreiten musste. Ob es im Nachhinein gesehen jetzt korrekt war oder nicht, ist etwas anderes. Das fällt mir auf: Das gibt es jetzt praktisch nicht mehr. (I2, 37-42)

#### F.IV Anerzogene und geforderte Rücksichtslosigkeit

Die PädagogInnen nehmen auch eine Spannung zwischen dem gesellschaftlich forcierten Konkurrenz-Denken und dem in der Gesellschaft gepflegten Egoismus und den konfliktverschärfenden Verhaltensweisen der SchülerInnen wahr:

Der zweite Punkt ist eine gewisse Rücksichtslosigkeit, die den Kindern anerzogen wird, angewöhnt wird von der Umwelt, vom täglichen Leben, sage ich einmal. Also das ist das, was mich am meisten stört. (I2, 559-560)

#### F.V Die AHS: nicht mehr ganz so „exklusiv“

Die AHS war früher – so die Aussagen von AHS-PädagogInnen – „so ein bisschen eine exklusive Privatschule“, die primär von „behüteten“, eher „lernstarken“ Kindern aus bildungsnahe Familien besucht wurde. Es gab praktisch keine nicht-deutschsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Dies hat sich in den letzten Jahren geändert und die zunehmende Heterogenität der SchülerInnenschaft und auch der Wandel der Familie scheinen damit auch für die AHS neue Herausforderungen zu bringen.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> „Es ist anders, würd' ich sagen, vor 30 Jahren [...] war der Schüleranteil mit Migrationshintergrund non-existent oder vielleicht haben wir gehabt zehn Prozent. Und in diesen Jahren ist der Schüleranteil mit Migrationshintergrund sicherlich größer geworden, mit allen Chancen und auch mit allen Problemen. Zugleich möchte ich sagen, dass der Anteil der Schüler, Schülerinnen, die aus bildungsfernen Schichten kommen, auch größer geworden ist, gegenüber noch vor 30 Jahren. Wenn man überlegt, vor 30 Jahren war das so ein bisschen eine exklusive katholische Privatschule, wo Eltern, betuchte Eltern (lacht), bemühte Eltern ihre Kinder her gegeben haben. Dann muss man überhaupt auch zur Kenntnis nehmen, dass sich die Familie gewandelt hat. Vor 30 Jahren hatten wir noch viele Familien, wo die Mutter zu Hause war und das Kind wieder empfangen hat. Heute ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Mutter berufstätig ist und das da weniger Zeit ist und die Schule manche Aufgaben übernehmen muss, die vor 30 Jahren noch von den Eltern übernommen (Pause) war. (Pause) Szusagen, muss man sagen, sind Ganztagschulen für Eltern wären eine große Chance natürlich und ganz wichtig heutzutage. Ob ich's mir als Lehrer wünsche ist eine andere Sache.“ (I5, 267-281)

In Bezug auf die Bewältigung dieser Herausforderungen werden von Seiten der HAS/HAK-AUL und in Richtung KMS/NMS<sup>49</sup> neue Kooperationsmöglichkeiten gesehen:

Ich meine es ist [auch?] so: Die AHS wird ja mittlerweile auch immer multikultureller. Das war ja, glaube ich, mit ein so ein Grund, wieso diese Barriere immer noch da ist und solange ganz dick war, weil wir eben schon von Anfang an oder relativ lange, eben sehr viele Muttersprachen und Kulturen haben, mit den Problemen, die damit auch entstehen. Und da hat es natürlich große Berührungsängste auch von den Anderen her gegeben und die AHS hat ja bis vor wenigen Jahren praktisch immer nur deutschmuttersprachliche Schüler gehabt. Jetzt kommen da auch immer mehr Schüler, Gott sei Dank, die halt nicht Deutsch als Muttersprache [und einen?] Migrationshintergrund haben und ich denke, da wird das Verständnis für manche Probleme die das mit sich bringt vielleicht auch dann größer werden und vielleicht auch der Wunsch nach einem Austausch von der Seite auch irgendwann einmal kommen. [?] Wir sind da schon um einiges weiter, weil wir eben die Probleme schon länger haben. Und da könnte man sich gegenseitig wirklich total gut unterstützen. (I6, 246-259)

### 2.3 Im Angesicht der Gewalt: pädagogisches Handeln und schulische Maßnahmen

Grundsätzlich wird das Vorkommen von schulischer Gewalt nicht dementiert, sondern es wird klar anerkannt, dass Gewalt ein Thema ist, dem sich eine Schule zu stellen habe (vgl. dazu auch Punkt 2.2.1: Die „Normalität“ von Konflikten und die Notwendigkeit, ihre konstruktive Bewältigung zu erlernen). Genau durch diesen Willen und das Commitment, bei schulischer Gewalt nicht wegzuschauen, unterscheidet sich das Schulzentrum Friesgasse, nach Meinung der Befragten, von anderen (öffentlichen) Schulen.

Ich glaube, der Umgang [mit Gewalt] unterscheidet sich. [...] Ja, genau. Nicht wegschauen, sondern versuchen damit umzugehen. (I1, 225-231)

Dabei lassen die Interviews erkennen, dass die einzelnen befragten PädagogInnen auf Gewalt und Konfliktfälle durchaus unterschiedlich reagieren. Nicht zuletzt scheint es hier auch schultypspezifische Unterschiede im Umgang mit Gewalt zu geben zu geben. Dementsprechend wird das schulische Vorgehen bei Gewalt im Folgenden unter schultypspezifischer Perspektive betrachtet.

#### 2.3.1 VOM UMGANG MIT GEWALT IN DEN EINZELNEN SCHULTYPEN UND IN DER NMB

##### **(A) KMS/NMS: Rund um den Unterricht**

<sup>49</sup> „Und ich glaube, dass die KMS um nichts leichter ist, im Gegenteil, das viele Schritte die [hier jetzt erst machen?] schon machen haben müssen oder auch gemacht haben (atmet tief) und das wir dann eigentlich nur voneinander lernen könnten und das, glaube ich, findet nicht statt.“ (I1, 188-191) // „Ich glaube, dass die AHS länger noch ein bisschen so die behüteteren Kinder gehabt hat oder die sehr lernwilligen oder eher lernwilligen, eher lernstarken Kinder, und dass sich das jetzt teilweise verändert hat und das die KMS das schon länger mit diesen Anforderungen umgeht. Und ich glaube, da könnte man vielleicht was draus lernen, auch wenn es ein unterschiedliches Schulsystem ist einfach, weil AHS ist einfach ein anderer Stadtschulrat, andere Vorgaben usw. aber so im Tun denke ich mir, könnte man da sicher sich etwas herausholen.“ (I1, 197-203)



An der KMS/NMS gibt es keinen eigenen Maßnahmenplan, keinen fixierten „Strafenkatalog“ für Gewaltvorfälle. Vielmehr hängt das Vorgehen von der jeweiligen Situation ab. Grundsätzlich wird auf körperliche Gewalt gegen MitschülerInnen sehr schnell reagiert und diese wird auch streng geahndet. Berichtet wird von einem Mahnungssystem: Bei drei betragsmäßigen Mahnungen wird ein Vermerk im Aufnahmevertrag gemacht – zur Vorwarnung für Eltern und SchülerInnen (I2, 147-151; I9, 7-8). Neben den Mahnungen gibt es Elterngespräche sowie Gespräche in der Direktion und bei Bedarf werden auch die Schulpsychologin oder zwei therapeutisch tätige PädagogInnen eingeschaltet – die Unterstützung durch letztere wird als überaus positiv angesehen (I2, 42,21-42,33; I9, 20-21).

Gewaltprävention geschieht in der KMS/NMS unter anderem auch dadurch, dass Konfliktthemen von den PädagogInnen im Fachunterricht aufgenommen und besprochen werden. Investiert wird in Gespräche und Spiele, um Klischees und Vorurteile aufzubrechen, Klassenvorstandsstunden – „Kommunikation Konfliktlösung Kooperation“ genannt – werden abgehalten. Um konfliktbehaftete Themen aufzugreifen, werden professionell gemachte Unterrichtsmaterialien eingesetzt, die sich auch schon bewährt haben.<sup>50</sup> Ebenfalls wurden schulexterne Personen zum Migrationsthema eingeladen und in der Klasse zu Themen wie „Was mag ich an meinem Land – was nicht?“ oder „Wie gehen wir miteinander um?“ gearbeitet (I9, 32-34). Dies alles wird als eine kontextuell-situative Vorgehensweise ausgewiesen, die nicht strukturell verortet ist und deren Einsatz von den zeitlichen Ressourcen wie auch von den SchülerInneninteressen abhängig ist.

Wenn man dann, es ist halt immer eine Zeitfrage, sage ich einmal, aber im Deutschunterricht zum Beispiel kümmern wir uns des Öfteren um diese Dinge. Wir versuchen das hineinzunehmen. Geschichts- und Geographieunterricht auch zum Teil. Aber das ist alles im Rahmen des Unterrichts. Das ist immer eine Frage der Zeit, wie interessiert die Gruppe ist, welche Konflikte sich ergeben und auf was kann man aufbauen. Das ist oft situationsbezogen. (I2, 366-371)

Darüber hinaus werden gelegentlich im Rahmen des Turnunterrichts Selbstverteidigungselemente für Mädchen angeboten, um sie in der Verteidigung eigener Grenzen zu stärken (I2, 257-260). Die Thema Selbstverteidigung, Stärkung des Selbstbewusstseins und des Teamgeists werden auch im Rahmen einer Projektwoche aufgegriffen (I2, 534-541). Auch gewaltpräventive Workshops für ganze Klassen werden als positiv angesehen (I9, 23). Manche Projekte, die früher gut angenommen worden sind, sind jedoch später wieder aufgegeben worden, da sich der Aufwand nach der Ansicht einiger LehrerInnen nicht gelohnt hätte (I2, 489-495).

---

<sup>50</sup> „im Deutschunterricht verwenden wir vom Lehrerservice diese ‚Jugend in Österreich‘ und ‚Topic‘-Zeitschriften. [...] Das sind wirklich professionell gemachte Zeitschriften. Die Monatszeitschriften verwenden wir sehr oft im Unterricht. Und da sind sehr oft solche Dinge drinnen in irgendeiner Form werden Konflikte angesprochen oder Filme oder Bücher oder was auch immer und auf das kann man dann anknüpfen. Das ist meistens ganz gut.“ (I2, 273-278)

Ich glaube in der zweiten oder dritten Klasse, wo die Kinder fast zwei bis vier Tage lang in Kleingruppen aufgeteilt ihre Sozialkompetenz überprüft haben, gestärkt haben und so weiter. Sie kennen diese ganzen Spiele: Vertrauensspiele, Gruppenaufgaben lösen in der verschiedensten Art. Also da waren zwei Betreuer da, die das mit den Kindern durchgemacht haben, mit dem Lehrer immer einen Tag lang. Das haben wir jetzt einmal kurzfristig aufs Eis gelegt, den Hintergrund weiß ich jetzt nicht. [...] Das war ein bisschen umstritten von den Lehrern, weil sie gemeint haben, dass es zu wenig für den Aufwand, den wir treiben. (I2, 509-515)<sup>51</sup>

## **(B) HAS/HAK-AUL**

### **B.1 Besonders „feine Antennen“ für schulische Gewalt**

Für die HAS/HAK-AUL wird eine besondere Sensibilität für das Thema der schulischen Gewalt diagnostiziert (I7, 63-77). Besonders durch das Wirken der Peer-Mediation in den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für das Gewaltthema im Lehrkörper gewachsen.

Wie gesagt, also es ist Es wird immer besprochen, wenn jemandem etwas auffällt. [...] Und das wird immer thematisiert. [...] Also das ist ein Thema, das wirklich auch allen wichtig ist und am Herzen liegt. Von allen Seiten: Kollegium, Direktion, von allen. (I7, 63-64, 73-74, 75-77)

I. fragt nach Besonderheiten an der Schule in Bezug auf das Thema Gewalt:

Besonderheiten würde ich [weil wir?] Gewaltprävention haben. Wir haben Mediation seit vielen Jahren und wir sind im Lauf der Jahre relativ sensibel geworden, das Thema betreffend und haben auch gelernt, also wenn ich sage wir meine ich halt das Team auch, dass wir Schüler also nicht gleich rauschmeißen wenn es Gewalt gibt, weil Gewalt ist was ganz Normales in unserer Gesellschaft eigentlich. (I6, 51-55)

Auch das Bemühen darum, Gewaltfälle konstruktiv zu bearbeiten, ohne den/die SchülerInnen vorschnell der Schule zu verweisen, wird als Spezifikum der Schule angeführt:<sup>52</sup>

Na ich glaube, dass wir einen ganz besonderen Auftrag haben. Dass wir uns um Gewalt im Sinne der Bewältigung kümmern. Bei einer öffentlichen Schule ist vielleicht der Auftrag nicht so im Vordergrund. Bei uns steht er ganz stark im Vordergrund. Und ich glaube, dessen sind wir uns bewusst. (I6, 303-306)

Also, ich habe den Eindruck, ich mein, natürlich, ich bin selber in der Schule drinnen und da macht man wahrscheinlich immer ein bisschen Eigenwerbung, dass hier schon sehr genau geschaut wird und dass

<sup>51</sup> „Es hat einmal eine Zeitlang im Gymnasium ein Projekt gegeben, wo sie sich um Schüler gekümmert haben. Also Lernhilfen oder so oder auch auffällige Schüler. Das ist einmal ein Projekt gewesen, aber das war immer nur ein Bereich, ich glaube, einer Kollegin. Schon eine Zeit her. Ist vor ein paar Jahren gewesen, habe ich auch recht angenehm empfunden. Das hat mir eigentlich ganz gut gefallen. Das würde ich fast noch mehr fördern.“ (I2, 499-504)

<sup>52</sup> „Besonderheiten würde ich [weil wir?] Gewaltprävention haben. Wir haben Mediation seit vielen Jahren und wir sind im Lauf der Jahre relativ sensibel geworden, das Thema betreffend und haben auch gelernt, also wenn ich sage wir meine ich halt das Team auch, dass wir Schüler also nicht gleich rauschmeißen wenn es Gewalt gibt, weil Gewalt ist was ganz Normales in unserer Gesellschaft eigentlich. Also es gibt glaube ich keinen Menschen, der nicht in irgendeiner Form selber in irgendeiner Form Gewalt gegen andere anwendet und gerade bei Jugendlichen, die das ja erst lernen auch müssen, dass man eben dann den Fall bearbeitet und nicht gleich, wie ich's mitkriege in vielen anderen Schulen sagt [?] so der gehört raus. Ist ja keine Lösung. Gibt man ja keine Möglichkeit darüber nachzudenken und sein Verhalten zu verbessern.“ (I6, 51-60)



das Mediationsteam die Aufgabe ernst nimmt. Dass es auch für Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit gibt, die Ausbildung zur Peer-Mediatorin zu machen. Die sind dann zwei oder drei Jahre lang wirklich als Peer-Mediatoren tätig für jüngere Schülerinnen und Schüler. Es wird oft auch in Verbindung mit dem Gegenstand Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz ein Klassenrat veranstaltet, wo eben wirklich geschaut wird was sind jetzt Themen in der Klassengemeinschaft. Gibt es da irgendwie etwas, was man irgendeinen Konflikt den man lösen sollte. Also ich hab jetzt noch nicht so viel Erfahrung im Schuldienst. Ich war bis jetzt nur an einer anderen Schule, und da ist mir das nicht so aufgefallen, dass da wirklich vom Lehrerteam so genau geschaut wird und dass wirklich wichtig genommen wird wie das Klima in der Klasse ist und unter den Schülern. (I7, 46-58)

### B.II Vorgehen bei Gewaltvorkommen

Die in der HAS/HAK-AUL bei Gewaltvorkommen getroffenen Maßnahmen hängen von der „Schwere des Vorgehens“ ab (I6, 114-115). Im Falle von gröberen Verstößen (z. B. körperlicher Gewalt) kontaktiert der Klassenvorstand die Eltern und der/die DirektorIn wird hinzugezogen. Diese/r lädt den/die SchülerIn und dessen/deren Eltern zu einem Gespräch vor (z. B. I1, 6-7, 15-16). Zudem gibt es Klassenkonferenzen:

Was ich weiß oder was ich so sehe oder was ich mitbekomme, ist, dass es Klassenkonferenzen gibt, das heißt, dass das Klassenteam, die Lehrer, das Lehrerteam sich zusammensetzt und das bespricht, dass die Eltern verständigt und in die Direktion oder zumindest zum Klassenvorstand geholt werden, zu einem Gespräch. Das kommt natürlich auch auf die Tragweite an. (I8, 94-98)

Es kann zu einer Versetzung in eine Parallelklasse – zur Unterbrechung von destruktiven Gruppendynamiken (I6, 120-129) – oder auch zu einer Befristung des Schulvertrages kommen. Bei letzterer vereinbaren die PädagogInnen mit den SchülerInnen Verhaltensmaßnahmen und setzen eine Frist fest, innerhalb derer sich die SchülerInnen bewähren müssen (I6, 130-135). Selbstverständlich spielt auch die Peer-Mediation eine zentrale Rolle (I6, 138-141).

Ich mein ich hab mir dann einzelne Schüler auch schon geholt zu Gesprächen, beziehungsweise wenn wirklich ein Vorfall war, dann hat das Mediationsteam da auch eine ziemlich professionelle Vorgangsweise so mit Einzelgesprächen und so weiter. Das weiß ich alles gar nicht genau, aber da wird dann meistens also zuerst einmal der Klassenvorstand informiert von der betreffenden Klasse und dann das Mediationsteam, wenn das jetzt wirklich Fälle sind, die man bearbeiten muss. (I7, 37-42, auch: 63-68)

Die Kündigung des Schulvertrages oder die Verweigerung eines Schulplatzes für das kommende Schuljahr sind die ultima ratio – wobei auch hier darauf geachtet wird, dass dem/der betroffenen SchülerIn ein neuer Schulplatz zur Verfügung steht (I6, 115-120).

### (C) AHS

Auch in der AHS wird wie in der HAS/HAK-AUL die Sensibilität für schulische Gewalt auf allen Ebenen betont – hier verstärkt durch den Schulentwicklungsprozess, der auf Friedenspädagogik fokussiert:

Ja also, was ich schon als typisch empfinde, ich sehe also doch etwas anderes so im Freundeskreis bzw. bei meinen eigenen Kindern: Ich glaube, dass hier an der Schule das Bemühen, also auch von Seiten



der Leitung, der Lehrer usw., einen Umgang miteinander zu finden, sehr groß ist. Das heißt nicht, dass es [Gewalt] deswegen nicht vorkommt oder dass es deswegen leichter ist, aber es wird Ich habe schon den Eindruck, dass hingeschaut wird und versucht wird da eine Lösung zu finden oder einen gemeinsamen positiven Umgang oder zumindest ein einander irgendwie Akzeptieren und nebeneinander Leben-Können. Vor allem auch, ich meine, das ist jetzt durch das Schulentwicklungsteam natürlich verstärkt, da ist das Thema Friedenspädagogik. Also, das heißt das ist nicht unbedingt jetzt für die Schüler sondern vor allem für die Lehrer da ein großer großes Augenmerk eigentlich ist. Wie geht man eben dann mit Gewalt um. Das finde ich schon, dass das an unserer Schule sicher ein Schwerpunkt ist. (I8, 46-57)

An der AHS gibt es die Einrichtung des Klassenrats, die Möglichkeit eines Elterngesprächs und das Mediationsprojekt. Große Konflikte werden auch im LehrerInnenkollegium bzw. den Klassenkonferenzen thematisiert, um dort weitere Schritte zu bedenken.

Genau, ja [der Klassenrat]. Also, dass die Lehrer als Team zusammenkommen, dass eben ein Elterngespräch stattfindet und eben, es gibt das Mediationsprojekt da eben (lacht) an der Schule. (I1, 6-8)

Dabei hängt es auch von dem Vorfall ab, ob etwas einfach kurz besprochen wird oder weitere Maßnahmen eingeleitet werden:

Und dann wirklich eben größere Verstöße, also wo es wirklich zu einer Körperverletzung kommt, oder ich weiß nicht, wo es gehäuft immer wieder zu gewalttätigen Aktionen kommt, eben auch verbal vielleicht; und dann läuft eben diese einerseits Elternschiene an und auch die Peer-Mediation, die es da im Haus eben gibt. (I1, 13-16)<sup>53</sup>

### ***(D) HAS/HAK-AUL und AHS: der Maßnahmenkatalog***

In der HAS/HAK-AUL und der AHS gibt es seit kurzem einen Maßnahmenkatalog (mit Checkliste) beziehungsweise eine „Verhaltenspyramide“, die bei schulischer Gewalt zum Einsatz kommen. Diese werden grundsätzlich als positiv bewertet. Denn sie bieten als Handreichung mehr Sicherheit in der konkreten Handlungssituation. Darüber hinaus begünstigen sie ein einheitliches Vorgehen (I6, 470-477) und eine größere Transparenz und Klarheit, sodass die einzelnen Schritte sowie die Konsequenzen für ein bestimmtes Verhalten für die SchülerInnen und deren Eltern nachvollziehbarer werden. Auch schaffen sie eine emotionale Distanz, welche der Bearbeitung von Konflikten dienlich ist:

Und da haben wir ein paar sehr engagierte Kolleginnen und da sind wir jetzt glaube ich jetzt recht gut am Weg, dass wir für uns auch so eine Art Verhaltens also so eine Checkliste haben: Wie gehen wir vor, wenn so etwas auftritt in einer Klasse ist man ja manchmal auch emotional involviert als Lehrer und da braucht man schon einen kühlen Kopf, dass man zum richtigen Zeitpunkt das Richtige macht

<sup>53</sup> „Was ich weiß oder was ich so sehe oder was ich mitbekomme, ist, dass es Klassenkonferenzen gibt, das heißt, dass das Klassenteam, die Lehrer, das Lehrerteam sich zusammensetzt und das bespricht, dass die Eltern verständigt und in die Direktion oder zumindest zum Klassenvorstand geholt werden, zu einem Gespräch. Das kommt natürlich auch auf die Tragweite an. Wenn zwei miteinander raufen und man hat das Gefühl, na gut, die sind beide da am Rangeln, hat das gar keine Konsequenz.“ (I8, 94-100; auch: I5, 69-71)

und es ist ganz gut, wenn man da eben so eine Vorgehensweise hat: Was tue ich als erstes, als zweites, drittes, worauf ist zu achten. Und das glaube ich das geht ganz gut. (I6, 63-69; auch I6, 463-468)

Andererseits berücksichtige die Verhaltenspyramide (der AHS) die Dynamik und den Kontext von Auseinandersetzungen, ihre multikausalen Ursachen und die Individualität der in sie verwickelten Menschen nicht hinreichend:

Es kommt eben zu Gewalt nicht nur weil das jetzt gerade in dem Moment so passt, sondern weil unterschiedlichste Strukturen sehr schwierig sind für das Kind oder für den Jugendlichen. Das heißt, einerseits glaube ich, dass eine Klarheit ganz wichtig ist und das Grenzen bekannt sein sollten mit der dazugehörigen Konsequenz und das auch in einer Klarheit ausgeführt wird. Andererseits glaube ich oder finde ich halt, dass dieser menschliche Zugang – wie [ist er?] überhaupt dazu gekommen? Was ist da los? Wie läuft es in der Klasse, wie läuft es zu Hause? usw. – mir gerade besonders wichtig ist. Deswegen bin ich da so geteilt zwischen: Ja es soll Grenzen und Klarheit geben, aber dieser menschliche Aspekt soll trotzdem bleiben. Ein Sowohl-als-Auch. (I1, 49-57).

Da das Leben zumeist nicht – wie eben die Verhaltenspyramide suggeriert – einer „Wenn-Dann-Logik“ folge, sei deren Anwendung und Umsetzung eben schwierig.

Ich fürchte, dass das sehr schwierig ist, weil eben diese Pyramide bedeutet ist sozusagen diese vorgegebene Klarheit. Wenn – Dann. Und das ist einerseits gut zum Anhalten. Andererseits ist es so, dass es Wenn-Dann im Leben meistens nicht gibt. Oder so Schwarz/Weiß und so, nicht? Das sind einfach Dinge, das ist ja nicht in der Realität so. Und das macht es wieder schwierig die Pyramide einzuhalten. Und ich glaube, das ist auch der Grund warum da eben das mit der Pyramide, die Umsetzung noch nicht wirklich läuft. (I1, 59-65)

Wichtig wäre, in einem solchen Maßnahmenkatalog keine konkreten Sanktionen auszuschildern – da diese von Fall zu Fall und situationsadäquat entschieden werden müssen:

Ja, ich mein, so Konsequenzen was passiert, wenn eine Schüler was macht, das kann man schwer im Vorhinein festlegen, weil das entscheidet man meist, wenn der Fall da ist. (I7, 369-371)

Hier bietet der Maßnahmenkatalog der HAS/HAK-AUL, der einen größeren Handlungsspielraum für die PädagogInnen zulässt<sup>54</sup>, eventuell die Möglichkeit, die Spannung zwischen individuell-kontextuellem Entscheiden-Dürfen und -Müssen und allgemein-verbindlichem, strukturierten Vorgehen in zufriedenstellendem Ausmaß auszutarieren:

Naja, in einem konkreten Fall ist es natürlich schwer genau jetzt nach Protokoll dann vorzugehen. Da muss man sowieso oft dann oder meistens individuell entscheiden. Aber man hat trotzdem [wenn?] ein gewisses Rüstzeug. Man hat im Hinterkopf irgendwie schon was was man tun kann. Oder es ist auch gut, wenn man, wenn eben im Vorhinein im Team, also im gesamten Lehrerteam, eine gewisse Vorgehensweise vereinbart wird. Dass jetzt nicht jeder irgendwo was ganz was anderes macht und [?] ‚Na du hättest doch lieber das machen sollen‘, sondern, dass wir einfach diese Schritte da vor uns haben, dass wir das schriftlich vor uns haben und dass wir im Hinterkopf haben, wie eben vorzugehen ist. Ich denke mir, das ist auf jeden Fall ein sehr guter Anfang.“ (I7, 345-354)

<sup>54</sup> Vgl. dazu die Ausführungen zum Maßnahmenkatalog der HAS/HAK-AUL im Endbericht der ExpertInneninterviews, 61-62.

Hinsichtlich des Einsatzes des Maßnahmenkataloges ist auch die Individualität der PädagogInnen beim Einschätzen von schwierigen, konfliktträchtigen Situationen zu beachten – die Perspektiven auf ein Geschehen und die je präferierten Lösungsansätze können sehr unterschiedlich sein.

Dann wird's eben wieder sehr individuell. Der eine sieht das und der andere sieht das eben weniger, sagt, so läuft es, das ist die Pyramide und Ende der Durchsage. Ich glaube, dass das auch im Lehrkörper sehr divergierend ist. Die eine eher so: ‚Das ist die Regel und so muss sein und da fährt die Eisenbahn drüber.‘ Und die anderen, die [?] sagen: ‚Naja, lieber mit sehr viel Menschlichkeit‘ oder, ich weiß es nicht, nachfragen, nachschauen usw. (I1, 78-84)<sup>55</sup>

Das ist eben eine Ermessenssache, finde ich, stark. Deswegen ist auch diese Pyramide nicht so einfach. (I1, 45-46)

Und so scheinen sich manche PädagogInnen auch nicht an den Maßnahmenkatalog zu halten, da sie seine Inhalte nicht so genau kennen, manche Verbote auch nicht mittragen können und ihres Erachtens auch noch nie mit so schwerwiegenden Vorfällen konfrontiert wurden, die ein diesbezügliches Handeln erforderlich machen würden:

Das heißt wenn es passieren würde, würde ich mich schlau machen, was ist jetzt zu tun. Ad hoc wüsst' ich's gar nicht. Wir haben da einen Maßnahmenkatalog erstellt, was man nicht tun darf. Unter anderem ist, glaube ich, Laufen am Gang untersagt. Und das kann ich zum Beispiel schon wieder nicht wirklich ganz mittragen, weil wenn Schüler eine Stunde lang sitzen, na dann muss er ein paar Schritte laufen auch. Ja, aber gut, theoretisch ist Laufen am Gang untersagt. [...] aber das hat mit Gewalt nichts zu tun. Und ich bin da auch noch nie so recht gekommen in eine Situation, wo wirklich offene Gewalt da gewesen wäre. (I5, 73-78; 93-94)

### **(E) NMB**

Für die NMB ist grundsätzlich zu beachten, dass hier mehr Erziehungsarbeit als in der Schule am Vormittag geleistet werden muss und auch wird; von daher kann sich eine andere, eine intensivere Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu den ErzieherInnen entwickeln. In der Folge werden diese dann zum Teil auch mehr respektiert als die LehrerInnen – es gibt einfach „mehr Bezug“ zueinander. Das beeinflusst natürlich auch, wie mit Gewalt und Konflikten umgegangen wird (I10, 9:30-10:22).

---

<sup>55</sup> „Wie gehe ich jetzt vor? Und das soll für alle auch gleich sein. Soll nicht sein, dass das eben der Schüler ein Pech hat, wenn gerade irgendein Lehrer daher kommt, der sehr emotional ist (lacht), oder einer, der vorbeischaud und nicht hingeht, sondern dass man halt nach einem gleichen Muster die Fälle auch behandeln.“ (I6, 473-477)

„Ich glaube, dass es einen sehr unterschiedlichen Umgang damit gibt, je nachdem, wer Klassenvorstand oder wer da angesprochen ist. Also wir haben eine Verhaltenspyramide, aber meine Idee wäre, da noch einmal hinzuschauen, auf diese Verhaltenspyramide, weil ich den Eindruck habe zumindest, dass die Umsetzung noch nicht so wirklich funktioniert und dass da schon eine einheitlicher Umgang – was passiert wenn und was ist die Folge daraus und so – schon gut wäre für die Schule. Und auch für die Schüler, um es nachvollziehbar zu machen. Ich habe so den Eindruck, wir sind am Weg und es gibt diese Verhaltenspyramide, aber ich glaube auch, dass es gut wäre, dort noch einmal drauf zuschauen.“ (I1, 22-30)

### E.I Sofortige Intervention bei offensichtlich ausgeübter Gewalt

Grundsätzlich gibt es in der NMB weder Mahnungssystem, noch Maßnahmenkatalog:

Aber das Mahnungssystem von der Schule hat keinen Einfluss auf unsere Arbeit. Das ist komplett getrennt. (I3, 193-194)

Jedoch ist man auch in der NMB auf Gewaltvorkommen sensibilisiert. Besonders bei körperlicher Gewalt wird sofort reagiert und sie wird sofort sanktioniert – dem wird durchaus auch gewaltpräventive Wirkung zugeschrieben.

Bei uns wird eigentlich körperliche Gewalt gleich sanktioniert. Ist wahrscheinlich auch der Grund, warum es bei uns gar nicht so weit kommt, dass es zu einer großen Schlägerei kommt. Ich finde, dass unser Team sehr stark darauf sensibilisiert ist. (I4, 191-193)

Die PädagogInnen versuchen, bei Konfliktsituationen – durch Präsenz („Dazwischengehen“), räumliche Trennung der SchülerInnen und klärendes Gespräch – schon antizipierend einzuschreiten, wenn eine Interaktion in Richtung körperliche Gewalt zu eskalieren droht.

Deshalb habe ich schon einmal das Interesse, das frühzeitig [...] Zu erkennen und gleich zu deeskalieren [...] dazwischen zu gehen und abzufangen. Und gerade eben körperliche Gewalt wird bei uns eigentlich ja, wie gesagt, da geht man gleich dazwischen. Das ist bei uns eigentlich das oberste Prinzip, dass bei uns nicht körperlich aufeinander losgegangen wird. Verbal ist eh schon schlimm genug. Ich weiß jetzt auch nicht dann wieder, was besser ist. Auch verbale Aggression ist zu sanktionieren eigentlich, aber grundsätzlich wird bei uns geschaut, dass [...] körperlich nicht aufeinander losgegangen wird. (I4, 224-231)

Ich finde, dass unser Team sehr stark darauf sensibilisiert ist. Wenn ich im Turnsaal bin und ich merke der eine geht auf den andere schon so zu, weil der hat ihn jetzt mit dem Ball besonders stark geschossen oder hat ihm den Ball gerade nicht gegeben, geht eigentlich gleich wer dazwischen. (I4, 193-196)

Mit Präsenz, mehr aber noch durch das Gespräch wird zu verhindern versucht, dass Konflikte mit Gewalt ausgetragen werden.<sup>56</sup> Diese Vorgangsweise wird als „Konsens“ bezeichnet – da gibt es keine offizielle Weisung, sondern die PädagogInnen teilen diesbezüglich dieselbe Grundüberzeugung (I4, 232-248).

Ich weiß gar nicht, ob das jemals so offiziell besprochen hab, aber es ist auf alle Fälle kann ich von mir so sprechen, das ist mein Grundprinzip und auch mit den Kolleginnen mit denen ich zusammen gearbeitet habe. Kolleginnen die gar nicht mehr da sind, Kolleginnen die da sind. Das war eigentlich immer

<sup>56</sup> „B: Da [in der Garderobe] sind alle Schultypen zusammen, große, kleine, ältere, jüngere, teilweise sogar Volksschüler. Da kann es sich wieder ein bisschen aufschaukeln, aber wir versuchen das einfach durch unsere Präsenz auch ein bisschen zu mindern. [...] Genau, wir schauen einfach, dass wir dort sind, nicht nur drauf schauen ‚Zieh dich jetzt an und mach das und das‘, sondern einfach zur Unterstützung auch. Dann plaudern wir ein bisschen. Es ist noch so ein Wärter-Dasein, wo man halt hin und her geht, manchmal schon, aber [...] meistens nicht (Lachen in der Stimme) oder eigentlich nicht, sondern ist mehr die Ansprechperson“ (I3, 109-118) // „Das ist uns das sind unsere Kinder, das ist unsere NMB, das sind unsere Gruppen und man geht [hier?] weg von dem ‚Nur meins‘ und ja, wir versuchen halt allen Kindern das zu bieten, was sie brauchen. Und vielleicht ist das ein Weg Richtung Friedenserziehung und (2 Sekunden Pause) Wir reden sehr viel, untereinander. Wir versuchen immer so eine Möglichkeit zu finden dass man redet.“ (I3, 418-420)



das wichtigste. Wenn man sich etwas zu sagen hat, dann sagt man es sich. Die letzte Möglichkeit ist, dass man auf einander einschlägt, weil damit ist gar nichts ausgedrückt, außer, dass man sich ärgert. (I4, 237-242)

## E.II Schrittweises Vorgehen und die Relevanz des Gesprächs

Wenn es zu Gewalthandlungen durch SchülerInnen kommt bzw. gekommen ist, gibt es an der NMB ein schrittweises Vorgehen: Wie oben bereits ausgedrückt, wird – aus gewaltpräventiven Gründen – bei Konfliktsituationen früh eingeschritten, es wird versucht, zunächst Ruhe zu schaffen, dem Kind/den Kindern eine Pause, ein „Runterkommen“ zu ermöglichen, um dann mit den Betroffenen in den Dialog zu treten (I3, 155-163). Zunächst wird also versucht, mit den Kindern, den Jugendlichen eine Lösung zu finden (SchülerInnengespräch), wenn nötig, erfolgt aber auch eine Eintragung ins Mitteilungsheft sowie ein Gespräch, ein Telefonat mit den Eltern (I3, 163-176). Ebenso besteht die Möglichkeit eines SchülerInnen-Elterngesprächs oder auch eines SchülerInnen-Eltern-LeiterInnengesprächs. Wenn es die Situation erfordert, gibt es für die Kinder auch bestimmte „Auflagen“ zu erfüllen (I3, 196-198).

Da man versucht, individuell auf das jeweilige Kind einzugehen, und daran interessiert ist, mit dem Kind gemeinsam den aktuellen Konflikt konstruktiv und nachhaltig zu lösen und dem Kind auch die Chance auf Einsicht und auf eine Verbesserung seines Sozialverhaltens geben möchte, werden Verwarnungen nur sehr selten ausgeteilt (I10, 14:37-15:24, 15:22-15:43, 16:36-17:10):

Und dann, als letzte Instanz, gibt es so eine Mahnung. Da gibt es eine Vorladung von den Eltern [mit der?] Chefin gemeinsam. Aber das ist so, das Allerletzte was passieren kann. (I3, 188-190)

Dem entspricht auch die herausragende Stellung, die dem Gespräch, dem Dialog in der Konfliktbewältigung eingeräumt wird:

Es wird viel gesprochen. Also es wird sicherlich vieles es wird einfach oft das Gespräch gesucht mit den Schülern, zumindest in der NMB ist das so. Und es wird wirklich wohlwollend auf die Schüler eingedet [...] und dass wirklich mit dem dann einzeln, alleine geredet wird und ‚so geht das nicht‘ und es hat jeder seinen Platz da und man muss irgendwie ein Miteinander-Auskommen finden. Das Gespräch wird oft gesucht. (I4, 519-530)<sup>57</sup>

## E.III Geteilte Verantwortung in der NMB

In Bezug auf Gewaltprävention und Friedenspädagogik wird angeführt, dass man im Bereich der NMB zunehmend versucht, von der Wahrnehmung „Das sind *meine* SchülerInnen, das ist *meine* Gruppe“ wegzukommen, um zu einem geteilten Verantwortungsgefühl aller Pädago-

<sup>57</sup> „Sonst habe ich schon das Gefühl, dass in der Friesgasse immer versucht wird auf einen Konsens zu bringen [?] versucht mit Reden und zuerst mit dem Schüler, dann erst mit den Eltern also die Eltern werden erst sehr spät bei uns eingebunden, weil ja die Schüler groß genug sind, dass man mit ihnen reden kann, und alt genug sind. (Pause)“ (I3, 73-76)



gInnen für alle SchülerInnen zu gelangen. Die BetreuerInnen kennen jedes Kind beim Namen (I4, 90-96). Dies wird als bereichernd und als angemessener verstanden.

Früher haben's immer eher [in dieser Situation gewesen?]: ‚Na, meine Kinder‘ oder ‚meine Gruppe‘ und man geht jetzt weg von dem. Man sieht jetzt diese 100 Kinder, die wir haben sind jetzt das sind jetzt wirklich genau hundert (I. und B. lachen) sehen wir jetzt. Das ist uns das sind unsere Kinder, das ist unsere NMB, das sind unsere Gruppen und man geht [hier?] weg von dem ‚Nur meins‘ und ja, wir versuchen halt allen Kindern das zu bieten, was sie brauchen. (I3, 416-421)

Auch sonst wird im Team der NMB auf Kooperation und Gespräch gesetzt: Bei zu starker eigener Betroffenheit von einem Konflikt, wenn die Distanz fehlt oder wenn es schwerwiegendere Vorfälle gibt, sucht man Rat bei KollegInnen, bei dem/der MediatorIn der NMB oder es wird die Leitung informiert (I3, 163-176).

### 2.3.3 SCHULISCHE KOOPERATIONEN: WER IST WANN WIE WOFÜR ZUSTÄNDIG?

#### **(A) Gewalt als Thema der KlassenvorständInnen und in Klassenvorstandsstunden**

In den Reaktionen und Antworten der PädagogInnen zeigt sich deutlich, dass die Position der KlassenvorständInnen stark mit der Zuständigkeit für Gewaltfälle verbunden wird. Er/Sie ist der/die Verantwortliche, wenn es in „seiner“/„ihrer“ Klasse zu einem Gewaltfall kommt.<sup>58</sup>

Da gibt es sicherlich ein ganzes Szenario und da sind besonders befasst die Klassenvorstände, die in Stunden, da gibt es sogenannte Klassenvorstandsstunden eine zusätzliche, wo sie in dieser Richtung arbeiten können, wenn Gewalt oder Aggression vorkommt. (I5, 69-71)

Es wird immer besprochen, wenn jemandem etwas auffällt und der erste Weg ist immer, dass man mal zum Klassenvorstand oder zur Klassenvorständin der betreffenden Klasse geht. Da finden dann einmal Schülergespräche, also Gespräche mit dem Schüler und dem Klassenvorstand statt, eventuell auch mit den Eltern und dann eben mit dem Mediationsteam. (I7, 63-67)

Die PädagogInnen verweisen auf den/die KlassenvorständIn (und die Direktion) als jene schulische Person, welche die Komplexität von Gewaltvorfällen professionell, situationsadäquat und transparent bearbeiten soll – immer mit dem Blick darauf, was das Beste für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin wie auch für das Klassengefüge ist (z. B. I1, 74-78).

Ich meine, wenn es jemanden gäbe, ich denke mir das müsste fast eine Person sein um es halbwegs (Pause) transparent zu machen oder halbwegs gleich in der Beurteilung. Die sagt: ‚O.k., das ist jetzt ein Vergehen Stufe soundso. O.k., was war da los? Wie können wir damit umgehen? Usw.‘ Ist es gerechtfertigt, weil es so eine hohe Stufe schon wäre zum Beispiel den Vertrag jetzt zu befristen oder überhaupt eine Kündigung (abrupt) oder ich weiß jetzt nicht was, oder ist es doch eher so [wo?] noch ein-

<sup>58</sup> „I: Jetzt wäre meine Frage: Wie wird generell in der Schule mit Gewalt umgegangen? Also Sie haben ja die Friedenspädagogik erwähnt [oder so?]. Im Gewaltfall?

B: (Pause) Ich bin kein Klassenvorstand. Deswegen kann ich jetzt nicht aus dem Ich war's früher, aber das ist eben schon lange her. nicht aus der Erfahrung des letzten Jahres oder der letzten Jahre da wirklich erzählen.“ (I8, 89-94)



mal eine Chance [ge?]. Ich glaube, das ist auch die Realität, so läuft es eigentlich ab, dass dann Direktorin, Klassenvorstand sagen: ‚O.k., ja, [Wahnsinn?] und es soll Peer-Mediation und es muss ein Elterngespräch sein, Schülergespräch, usw. Die Beteiligten müssen geholt werden. Da muss was getan werden‘ Ja, schon Aktion, aber noch einmal zu schauen, was ist wirklich die beste Konsequenz dafür, sowohl für den Schüler selbst als auch die Klasse, um zu sehen, da gibt es auch eine Konsequenz. (I1, 92-104)

Hingewiesen wird vor diesem Hintergrund aber darauf, dass viel davon abhängt, wie der Klassenvorstand das Thema der Gewalt wahrnimmt und darauf reagiert.

(seufzt) Ich glaube, dass es einen sehr unterschiedlichen Umgang damit gibt, je nachdem, wer Klassenvorstand oder wer da angesprochen ist. (I1, 22-23)

Die Klassenvorstandsstunden und der Klassenrat sind die von den Befragten angesprochenen Foren, in denen die aktuellen Themen der Klassengemeinschaft, darunter eben auch allfällige Konflikte und Gewaltvorkommen, angesprochen werden können und sollen. Die Klassenvorstandsstunden stehen, zumindest in der NMS, unter dem Motto „Kommunikation, Konfliktlösung, Kooperation“. In der HAS/HAK-AUL wird der Klassenrat meistens in Verbindung mit dem Gegenstand „Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz“ veranstaltet.

### ***(B) Unterstützung durch (externe) ExpertInnen und KollegInnen***

Die Zusammenarbeit mit (externen) ExpertInnen hinsichtlich von schulischen Gewaltvorkommen wird von den befragten PädagogInnen als äußerst wichtig angesehen. Auf der einen Seite deshalb, weil für eine konstruktive Bearbeitung von Gewalt spezifische Kompetenzen von Nöten sind, welche die benannten ExpertInnen mitbringen und/oder vermitteln können. Auf der anderen Seite wird die Zusammenarbeit mit – auch schulinternen – ExpertInnen (z. B. mit dem schulpsychologischen Personal oder dem Team vom Jugendcoaching) nicht nur aufgrund von deren Kompetenz als hilfreich wahrgenommen, sondern auch deswegen, weil sie für die SchülerInnen „Fremde“ sind und so für die Kinder und Jugendlichen eine Möglichkeit zur Verfügung steht, nicht nur mit den eigenen LehrerInnen oder BetreuerInnen über Konflikte, Problemfälle und Gewaltvorfälle zu sprechen.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> „Und sonst haben wir als Hilfe, die uns unterstützt in der Richtung, die Schulpsychologin, die Magister S. Sie ist da für uns eine große Hilfe, was ich weiß. Wenn es um auffällige Schüler geht. Jetzt um verhaltensauffällige, oder wenn es sonst irgendwelche Probleme gibt.

I: Und das erleben Sie als hilfreich oder gibt es da Grenzen?

B: Absolut. Ja. Es ist, ich finde, es ist wahnsinnig angenehm, dass man jemand Fremden im Haus hat, der für die Schüler völlig fremd ist. Die Schüler kennen sie ja nicht. [...] Und ich persönlich finde es gut, dass die Schüler hier eine zusätzliche Möglichkeit haben zu irgendwem zu gehen. Sie wissen, oft mit anderen Leuten zu sprechen ist einfach hilfreich, und es waren schon einige Situationen, die uns geholfen haben. Es gibt auch im AHS Bereich zwei Kollegen, die in Zusammenarbeiten mit Magister S., mir fällt jetzt der Namen nicht ein, die auch Verhaltenstraining und zwar, ich glaube, Gesprächstherapie, machen. [...] Und die [zwei Schüler] haben über die Therapie bei den Kollegen oben eine unglaubliche Entwicklung gemacht. Sehr sehr positiv.“ (I2, 458-474)

Selbstverständlich wird auch bei KollegInnen bei Bedarf Unterstützung gesucht, so zum Beispiel bei massiver eigener Befangenheit in einem Konfliktfall und bei dadurch fehlender Distanz zur Situation:

Wenn ich aber so befangen bin in dieser Situation, dann gehe ich zu einer Kollegin und rede mit der zuerst oder sage: ‚Kannst du das bitte klären, ich schaff das jetzt nicht‘, weil, man muss ja selber auch ein bisschen distanziert sein. (I3, 163-165)

### **(C) (Peer-)Mediation**

#### **C.1 Hohe Akzeptanz der (Peer-)Mediation**

Die interviewten PädagogInnen haben einen unterschiedlich starken Bezug zum Projekt der schulischen (Peer-)Mediation: Während manche lediglich von dessen Existenz und den Abläufen wissen und berichten (I3, 380-391) und es – vor allem aufgrund der für das Projekt verantwortlichen KollegInnen, die sehr geschätzt werden, und der Peer-MediatorInnen – für überaus wertvoll halten<sup>60</sup>, sind andere aktive UnterstützerInnen und NutzerInnen<sup>61</sup> oder auch selbst als MediatorInnen tätig.

Zu Peers ausgebildete SchülerInnen oder LehrerInnen, die auch als MediatorInnen arbeiten, werden bei Gruppenkonflikten in der Klasse oder schwierigen Einzelfällen „eingesetzt“. Dabei ist wichtig, dass die Peer-MediatorInnen eine reine Vermittlungsfunktion einnehmen.

<sup>60</sup> „[Mediation] Gibt’s schon einige Zeit und soll gut laufen. Hab ich ein gutes Gefühl.“ (I5, 179-179; auch: 192-198)

„Ich weiß, dass Kollegen und Kolleginnen sehr positiv berichtet haben davon, von dem Mediationsprojekt. Ich kenne einfach die Kolleginnen auch, die im Projekt arbeiten, und finde einfach für mich selbst, dass es eine der sinnvollsten Arten ist, mit Gewalt oder Konflikten die zu Gewalt führen dann umzugehen. Schüler einzusetzen in Klassen bei genau bei dieser Problematik und auch natürlich in Begleitung von, unter Umständen in schwierigeren Fällen, von eben geschulten Personen. Ich glaube, dass das die Methode der Zukunft oder dass das ein ganz wichtiger Teil ist (Pause), der nämlich nicht der es vielleicht ermöglicht, aus dieser Gewalt dann aussteigen zu können.“ (I1, 284-292)

Vgl. ebenso „I: und da ist meine Frage, welche Erfahrungen Sie mit dem Projekt gemacht haben.

B: Keine, ich war in keiner Klasse direkt daran beteiligt. [...] Ich weiß, dass Kollegen und Kolleginnen sehr positiv berichtet haben davon, von dem Mediationsprojekt. Ich kenne einfach die Kolleginnen auch, die im Projekt arbeiten, und finde einfach für mich selbst, dass es eine der sinnvollsten Arten ist, mit Gewalt oder Konflikten die zu Gewalt führen dann umzugehen. (I1, 280-288)

<sup>61</sup> „Gute. Also persönlich sehr gute Erfahrungen. Vor allem weil ich die drei Kolleginnen auch total schätze und persönlich mit denen gut kann und auch eben nicht nur sie persönlich jetzt so auf der emotionalen Schiene schätze, sondern auch sachlich, weil sie was drauf haben. Das habe ich auf jeden Fall beobachtet, dass sie was können. Eben die Fälle, die sie da jetzt bearbeitet haben, sieht man es eben auch, dass es gut ist. Nachdem es sehr besonnene, vernünftige Kolleginnen sind, ist das in manchen Situationen recht günstig, wenn die dann am Plan erscheinen und sagen: ‚Stop jetzt einmal, tun wir das Ganze entschleunigen.‘ Weil gerade bei Konflikten tendiert man dazu in der Emotion, dass man exakt das Verkehrte macht. Ich bin wirklich persönlich sehr froh, dass wir es an der Schule haben. Egal ob das jetzt Schüler-Lehrer-Konflikte, Schüler-Schüler-Konflikte, Lehrer-Lehrerkonflikte sind.“ (I6, 433-443) // „Ich bin überzeugt, sie tun ihr Bestes und was ich auch erlebt habe, ist es wirklich toll, was sie machen.“ (I7, 296-297) // „Ich bin total begeistert vom Mediationsteam und deren Tätigkeiten und so wie sie das bisher gemanagt haben. Ich kann mich nur wiederholen. Ich hoffe, dass es eben so weiter geht und dass es noch weiter greift und finde es eine super Sache, dass es das gibt.“ (I7, 335-338)

Wenn es darum geht, Konsequenzen zu ziehen, dann ist die Schulleitung, die Direktion und der/die KlassenvorständIn gefragt:

Konsequenzen, die gezogen werden müssen, wenn's so ist. Ich denke mir das kann von Schulleitung, Klassenvorstand, Lehrerseite kommen, von Erwachsenenseite. Das kann nicht Aufgabe der Mediatoren sein. Die Aufgabe der Versuch zu vermitteln, da einen gemeinsamen Weg, ein Einander-Akzeptieren in der Klasse, zu finden, da glaube ich können sie ganz große Arbeit leisten und sehr hilfreich sein, aber diese Konsequenz, wenn das nicht funktioniert oder wenn dieser Weg schon versucht worden ist, hat nicht funktioniert, vielleicht auch mehrmals nicht, dann muss, denk ich mir, das kann nur die Schulleitung und die Direktorin bzw. eben Klassenvorstand diese Konsequenz dann ziehen. (I1, 298-306)

Für die HAS/HAK-AUL schafft das Mediationsteam auch Sicherheit in Bezug auf den Umgang mit Konflikten und Gewalt – zu beachten ist dabei allerdings auch der Hinweis auf die hohe zeitliche Beanspruchung der MediatorInnen durch diese Tätigkeit.

Und ich habe eben den Eindruck, dass man wirklich weiß, an wen man sich wenden muss und dass eben auch das Mediationsteam da wirklich aktiv wird und dass hier alles Lehrerinnen sind, die eigentlich selber so schon genug zu tun haben, und das finde ich eben so toll, dass sie sich dann trotzdem Zeit nehmen auch für Schüler und Klassen, die sie selber gar nicht unterrichten und versuchen wirklich, Strategien zu entwickeln oder eine Vorgehensweise zu entwickeln, die eben wirklich gut für alle ist. (I7, 67-73)

### C.II Mediation in der Grundschule – nicht in ihrer „klassischen“ Form<sup>62</sup>

Interessant ist der Versuch des Schulzentrums, Mediation auch in der NMB für Kinder ab sechs bis 14 Jahren anzubieten. Erste Erfahrungen damit zeigen, dass eine „klassische“ Mediation – gekennzeichnet durch Freiwilligkeit und Reflexionsbereitschaft – für jüngere Kinder im schulischen Kontext eher schwierig ist. Zumeist werden sie ja bei Konfliktfällen zur Mediation geschickt: Das empfinden die SchülerInnen dann als Strafe und damit wird auch ihre Offenheit blockiert:

Wenn sie nur [...] geschickt werden, weil sie sich streiten, und sie da sind und das Gefühl haben, sie werden abgestraft, da sitzen sie verschlossen und bockig da und dann bringt das nichts.

Es wird aber auch von einem Konflikt zwischen zwei achtjährigen Mädchen berichtet, in denen die Mediation sehr positiv verlief, weil die Rahmenbedingungen der Freiwilligkeit und der Reflexionsbereitschaft erfüllt waren:

Da war auch die Freiwilligkeit gegeben, da war eine Mitarbeit gegeben, ein Wollen gegeben und ich glaube, das hat auch wirklich etwas gebracht.

Darüber hinaus kann es die Mediationssitzungen beeinflussen, wenn die SchülerInnen mit einem Mediator/einer Mediatorin arbeiten müssen, den/die sie bereits aus einem anderen Kontext kennen. Besser ist es hier, wenn der/die MediatorIn kein gruppenführender Pädagoge

<sup>62</sup> Aus Gründen der Anonymisierung wird hier auf die Quellenangabe bei den zitierten Interview-Textpassagen verzichtet.

goge/keine gruppenführende Pädagogin und kein/keine LehrerIn ist (vgl. Punkt 2.3.3 (B): Unterstützung durch (externe) ExpertInnen und KollegInnen).

Die Evaluation dieses Projektes zeigt, dass Mediation in der Grund- und Unterstufe durchaus konstruktiv sein kann, allerdings ist dabei auch in Rechnung zu stellen, dass Mediationen, gemäß einer befragten Person, eher kurzfristige Effekte erzielen:

Was da rausgekommen ist, ist, dass diese Mediation sehr wohl was bringt aber relativ kurzfristig. Die Kinder waren durchschnittlich drei Mal [in der Mediation], danach waren sie schon bereit so aufeinander zuzugehen und kompromissbereiter. Je länger diese Mediationseinheiten zurückgelegen sind, je mehr Zeit vergangen ist, desto mehr ist man in den alten Trott verfallen.

Diesbezüglich bietet die Einschätzung von I10 ein anderes, weitaus optimistischeres Bild. Im Team wird den MediatorInnen ob ihrer Kompetenz blind vertraut und die mit den Kindern durchgeführten Mediationen bringen eine nachhaltige Verbesserung des Miteinanders („Es hat bis jetzt immer funktioniert, es passt alles; auch auf die Zukunft hin gesehen“) Oft sind es gerade auch kleine Dinge, an die zunächst niemand denkt, die das Zusammenleben und -arbeiten wieder ermöglichen (z.B: beim Fußball in ein anderes Team gehen) (I10, 31:34-33:09).

Als vorläufiges Resümee wird von einer Person, die als MediatorIn arbeitet, festgehalten:

Und insofern könnte ich sagen, ein Mediationsprojekt bringt sowohl in der Volksschule als auch in der Unterstufe was, wenn gewisse Voraussetzungen gegeben sind. Ich glaube nur, dass es sehr schwierig ist, zu diesen Voraussetzungen zu kommen. Das ist sehr schwierig. Eine Freiwilligkeit ist schwierig. Das sich die Kinder öffnen ist schwierig. [...] Schwierig, sehe ich auch jetzt noch so. Aber es ist nicht vergebens. (lacht)

Grundsätzlich wäre es von daher nach Aussage einer interviewten Person sinnvoll, in der Grund- und Unterstufe den Fokus verstärkt auf das soziale Lernen zu legen, Projekte zur Gewaltsensibilisierung anzubieten und Mediation nur dann anzubieten, wenn die ermöglichenden Rahmenbedingungen gegeben sind.

### C.III (Peer-)Mediation als Gewaltprävention

Zumeist kommt in den Gesprächen die konfliktbearbeitende Funktion der (Peer-)Mediation zur Sprache. Zwei der interviewten PädagogInnen attestieren dem Mediationsprojekt jedoch auch eine gewaltpräventive Wirkung: Im Laufe der Jahre habe das Mediationsteam an den Schultypen, an denen Mediation zum Einsatz kommt, zu einer Sensibilisierung der PädagogInnen für das Thema „Gewalt“ und zur Entwicklung von gewaltpräventiven Strategien beigetragen. Die allgemeine Wahrnehmung für schulisches Gewalthandeln wurde geschärft – die PädagogInnen haben sozusagen „feinere Antennen“ bekommen.<sup>63</sup> Zudem wird es im Lehrer-

<sup>63</sup> „Aber mittlerweile glaube ich sind alle unsere Antennen schon ein bisschen feiner geworden, weil auch das Mediationsteam da wirklich ganz stark schon interveniert hat und aktiv geworden ist bei Mobbingfällen, die dann eben als solche deutlich geworden sind.“ (I7, 24-27) // „Genau ja, aber ich glaube, wir sind auf einem



Innenkollegium zunehmend zum Konsens, dass nicht jedes Gewaltvorkommen gleich mit dem Schulausschluss sanktioniert werden muss (I6, 51-60). Außerdem nehmen die MediatorInnen eine Vorbildfunktion ein, wenn sie Jugendliche im Umgang mit Konfliktsituationen schulen (I6, 138-144).

Auch für die NMB wird die Mediation – gleich als erste Antwort und Assoziation – unter Gewaltprävention gereiht:

Also es hat schon einmal viel geholfen, dass wir [eigene MediatorInnen] haben. (I3, 412-413)

In den Interviews wird daher auch der Wunsch geäußert, das Projekt noch weiter auszubauen – auch weil die derzeit im Mediationsteam wirkenden PädagogInnen unter hoher zeitlicher Belastung stehen und damit wohl auch an „persönliche Grenzen“ gehen würden (I6, 447-453).

Zudem ist zumindest für die HAS/HAK-AUL festzuhalten, dass sich vieles im Bereich der Gewalt/-prävention auf das Mediationsteam fokussiert. Diese – salopp formuliert – „Verantwortungsüber- und -abgabe“ kann dann im Rest des Kollegiums zu gewissen Unsicherheiten führen, wenn es darum geht, bei Konflikten und Gewalthandeln tätig zu werden.<sup>64</sup> Demnach begegnet auch der Wunsch, Weiterbildungen im Bereich von Gewaltprävention und -intervention für alle an der Schule tätigen PädagogInnen zu forcieren (vgl. Punkt 2.6.3 (D): Aus- und Weiterbildungen für alle).

#### 2.3.4 DIE EINSTELLUNG UND HALTUNG DES/DER PÄDAGOGIN ALS EINFLUSSREICHER FAKTOR

Bei vielen der bis dato zitierten Interviewaussagen (vgl. dazu z. B. Punkt 2.3.3 (A): Gewalt als Thema der KlassenvorständInnen und in Klassenvorstandsstunden) zeigt sich, dass die persönliche wie professionelle Einstellung und Haltung des Pädagogen/der Pädagogin hinsichtlich des Themas der schulischen Gewalt und wie mit ihr umgegangen werden kann und soll von entscheidender Bedeutung ist.

(Pause) Ich glaube, das hängt auch sehr von der persönlichen Einstellung zu dem Ganzen ab. (2 Sekunden Pause)

I: Von den Pädagogen, der Pädagogin?

B: Ja, von der Pädagogin. (I3, 76-79)

---

guten Weg weil wie gesagt, diese, das Thema Mobbing und so weiter, Gewaltprävention ohnehin immer wieder thematisiert wird im gesamten Lehrkörper. Auch wenn jetzt die Lehrer nicht aktiv im Mediationsteam sind, glaube ich, sind als schon, haben alle schon ein bisschen feinere Antennen und versuchen Dinge wahrzunehmen und zu agieren und zu reagieren.“ (I7, 325-329)

<sup>64</sup> „Wir haben ihn [den Maßnahmenplan]. (Pause) ‚Wir‘, das ist so eine Sache. Eigentlich machen das eh die Mediatorinnen. Aber wenn im Falle des Falles niemand von denen da“ (I6, 470-471) // „Ich denke gerade nach, ich weiß jetzt auch nicht mehr genau was drinnen steht.“ (I6, 485-486)



Bei den befragten PädagogInnen gibt es nun ein hohes Commitment zu einem subjekt- und bedürfnisorientierten Schulklima, bei dem zum Beispiel die Kündigung des Schulvertrages keineswegs als Mittel der Gewaltintervention oder auch -prävention angesehen und nur als allerletzte Möglichkeit in Betracht gezogen wird. Dennoch werden in den Interviews immer auch die „Stimmen anderer“ zitiert, welche hinsichtlich schulischer Gewalt einen konträren Standpunkt einnehmen:

Vor allem sind nicht alle Lehrer so. Es gibt auch bei uns so Hardliner, die sagen: ‚Was wollen wir mit dem, raus mit dem, der ruiniert unseren Ruf‘ und so in die Richtung. (I6, 150-152).

Zudem wird mit Blick auf die Haltung eines Pädagogen/einer Pädagogin auch die Bedeutung einer „gesicherten Persönlichkeit“ (die auch um Rat fragen kann) hervorgehoben. Diese erleichtert die Arbeit mit den SchülerInnen, da die eigenen und fremden Grenzen klar im Blick sind und in Konfliktfällen besser interveniert werden kann.

Ich glaube jede Person die im pädagogischen Bereiche arbeitet muss einfach sich sicher sein oder muss einfach wissen, was sie oder er will und wie viel er zulässt. Man muss einfach eine gesicherte Person sein. Dann, glaube ich, hat man eh sehr schnell heraus, wie man reagiert oder was man zulässt. Wenn ein Konflikt zwischen Kindern ist, dann muss ich sagen, hat sich alles erledigt und weiß ich wie ich reagieren muss und im Notfall eben gehe ich zu einer Kollegin und frag nach: ‚Du, was würdest du jetzt machen?‘ Weil oftmals braucht man auch die Meinung von wem anders und das passt dann eigentlich ganz gut. (I3, 206-213)

## 2.5 „Katholisch-Sein“, „(Positive Sicht von) Vielfalt“ und „Friedenspädagogik“

Da die inhaltliche Füllung der Begrifflichkeiten „Katholisch-Sein“, „(Positive Sicht von) Vielfalt“ und „Friedenspädagogik“ in den Interviews als miteinander eng verwoben begegnet, ist in Bezug auf deren Beschreibung und Darstellung eine strikte kategoriale Trennung schwierig. Die Begriffe werden daher im Folgenden in einem gemeinsamen Kapitel besprochen, in dem auch Überschneidungsbereiche sichtbar werden.

### 2.5.1 EINE KATHOLISCHE PRIVATSCHULE

#### **(A) Die hohe Relevanz der Religion/en**

Auf die Frage hin, woran das „spezifisch Katholische“ der Schule denn abzulesen sei, benennen die PädagogInnen zunächst und zumeist offensichtliche Merkmale: die Kreuze in den Räumen, die eigene Kirche und die Schulkapelle, die Ordensschwester, das Friedensband – welches mit der Offenheit der Schule in Verbindung gebracht wird (I3, 349) und auch mit einem friedlicheren Miteinander (I4, 405-412). Genannt werden auch das Logo und das Leitbild, welches die Grundwerte der Schule ausschildert, sowie die Infotafeln mit – auch kirchenjahrspezifischen – Denkanstößen am Schuleingang.

Wichtig ist auch der verpflichtende Religionsunterricht am Schulzentrum. Hinsichtlich dieses Religionsunterrichts ist es den Befragten ein Anliegen, darauf hinzuweisen, dass an der Schule „Religionspluralismus“ herrscht und Religionsunterricht damit auch in unterschiedlichen Religionen und Konfessionen erteilt wird.

Wenn einem das wichtig ist, dass Religion Platz hat, und das wirklich (Pause) jedem seine Religion irgendwie, die Religionsausübung gelassen wird, weil das finde ich auch sehr positiv von der Schwester X, weil [es ist ja?] eine katholische Privatschule. Ist überhaupt nicht Bedingung, dass man katholisch ist. Nicht einmal Bedingung, dass man eine Religion Religionsbekenntnis hat“ (I4, 369-373)<sup>65</sup>

Als positiv hervorgehoben wird, dass das Bekenntnis zum katholischen Glauben weder für die Aufnahme als SchülerIn noch für die Anstellung als PädagogIn ausschlaggebend ist; vielmehr werden alle, in dem, was sie (nicht) glauben, akzeptiert:

Ich finde einfach die Möglichkeit, dass die Schüler die Religion auswählen können die sie haben wollen, ich meine die Frage ist halt inwiefern Kinder wissen was sie wollen, aber es wird zu einer Offenheit hin erzogen und das ist in unserer Gesellschaft extrem wichtig. [...] Und es war einfach schön, dass man so akzeptiert wird in dem, was man glaubt. (I3, 300-312)

Als weitere Merkmale werden die liturgisch-spirituellen Feiern in der Schulgemeinschaft angeführt (die Schulgottesdienste und Gebetszeiten, der Beginn des Schultages mit einem Gebet, usw.) wie auch diverse religiös konnotierte Lehrausgänge und spirituelle Aktionen – zum Beispiel die Sternwanderung zu Ottomar-Kirche oder eine Wanderung/Wallfahrt nach Mariazell (I2, 401-413).

Dass es religiöse Feste gibt oder dass Feste auch einen religiösen Anteil immer haben. Schulische Feste. Und das finde ich eine (Pause) Schon etwas was eint oder was ein besonderes positives Merkmal der Schule ist. (I1, 216-219)

Inhaltlich werden die positive Grundhaltung zur religiösen und kulturellen Vielfalt (I7, 220) hervorgehoben und – damit zusammenhängend – die verschiedenen interreligiösen Tage, Feste und Projekte.

Sie stehen ganz stark dahinter, dass es eine katholische Schule ist, aber im Sinne von Offenheit für andere auch. Nicht bleiben nur bei unserem Katholischen, sondern sind auch offen für Muslime, jede jed egal, was es ist, auch eben kein Bekenntnis. Und ich finde, dass zeichnet sie besonders aus und das finde ich [?] auch einen großen Reichtum. (I1, 210-214)

Dann gibt es bei uns immer so interreligiöse Feste. Wir haben so einen Sprachen einen Tag (stockt, stottert) einen Sprachentag ab und zu, nicht jedes Jahr, wo die Schüler ihre Muttersprache den ande-

<sup>65</sup> „Sie [die Schule] ist ja, was intern alle wissen aber extern vielleicht nicht alle, sie ist ja eine, die durchaus Religionspluralismus zulässt. Also es werden ja auch andere Religionen unterrichtet. Das heißt jetzt nicht, dass nur Katholiken bei uns sind. [...] Der Religionsunterricht ist prinzipiell verpflichtend, die Schüler dürfen zwar wählen, also, wie gesagt, es müssen nicht alle katholische Religion nehmen, sondern es wird auch islamische, orthodoxe Religion unterrichtet, aber man kann sich nicht abmelden. Also das ist der Unterschied zu anderen Schulen, dass man nicht sagen kann, Religion interessiert mich nicht, ich nehme lieber Ethik oder sonst was. Also daran merkt man’s halt, dass es eine katholische Privatschule ist“ (I7, 219-221; 225-230)





ren vorstellen. Da können [sie sich?] so wie in einem Kurssystem einschreiben und können dann in Tagalog, das Mädchen zum Beispiel war von den Philippinen, ihre Muttersprache ist Tagalog, und können sie eben ihre Sprache kurz vorstellen und Land und Kultur vorstellen. Wir versuchen dem einen Stellenwert zu geben, insofern, dass die Kinder, die jungen Menschen wirklich auch mitbekommen: ‚Du kommst eben aus einem bestimmten Bereich und es ist total was Tolles und das ist etwas Einmaliges, was Besonderes und nutze es.‘ (I6, 361-370)<sup>66</sup>

Zusammenfassend meint dann eine interviewte Person:

Also Religion an sich oder Gottesdienste, die sind hier schon wichtig. (I7, 236-237)

**(B) Mission – Vision – Values: gelebt und umgesetzt**

Erkennbar wird die „Katholizität“ der Schule auch an dem Leitbild der Schule, den „Mission – Vision – Values“: einer „Anleitung zum guten Pädagogen-Sein“, die von der christlich-katholischen Tradition geprägt ist, für deren Anerkennung man aber nicht „die katholische Person schlechthin“ sein muss.<sup>67</sup> An diesem Leitbild, das allen PädagogInnen des Schulzentrums präsentiert wird und das – laut Aussage der Befragten – versucht wird, tagtäglich im Schulalltag umzusetzen, kann man die katholische Ausrichtung der Schule erkennen:

Kennen tut man es [die „Katholizität“ der Schule] ja, wenn man sich genauer, glaube ich, mit uns auseinandersetzt und wenn man auf die Homepage schaut und wenn man unser Leitbild liest, dann kennt man es. Und, ja, das versuchen wir halt gut umzusetzen im Sinne der Ordensgründerin. (I6, 296-299)

Als relevant wird auch die Vorbildwirkung der PädagogInnen ausgedeutet, welche die im Leitbild benannten Werte im Schulalltag leben, und sich stark engagieren und „am Schulsehen weiterarbeiten“ (I3, 354-255).

Wie heißt der schöne Satz von der Schulschwester, Mutter Theresia: ‚Wir lehren durch unser Leben beziehungsweise durch das, was wir tun.‘ Also über die Vorbildwirkung sozusagen. (I2, 34:04-34:17).

Diese Akzeptanz der aus der christlichen Tradition abgeleiteten Werte führen zu einer Wertschätzungs- und Anerkennungskultur: In der Klasse wird den SchülerInnen vermittelt: „Du

<sup>66</sup> In I2, 330-338 wird von einem interreligiösen Lehrausgang in eine Moschee gesprochen: „War hochinteressant, weil einige Mitschüler sehen plötzlich Mitschüler ganz anders. Wenn dann plötzlich ein Mädchen, das normalerweise keiner wahrnimmt, weil’s so klein und zart ist, in der Moschee steht und plötzlich auf Arabisch was vorlesen kann aus dem Koran, da schauen einmal die Mitschüler, die großen.“ (I2, 332-334)

Obwohl in der NMB an sich keine „religiösen Zeichen“ gesetzt werden (wie z. B. Gebet beim Essen, spezieller Empfang oder Abschied), wird dort seit zwei Jahren die Adventszeit mit einer selbstgebastelten Krippe Advent gefeiert (I4, 402-405).

<sup>67</sup> „Naja, es gibt ja, ich weiß nicht, ob Sie von denen schon gehört haben, die Vision Mission Values. die VMV [...] der Friesgasse, die jedem Pädagogen irgendwie so präsentiert werden und die einfach unglaublich praktisch sind. Wirklich. Das ist so wie eine Anleitung zum guten Pädagogen-Sein. Ja wirklich. [Das?] sage ich jetzt nicht nur, weil ich Fan vom Arbeiten dort bin, sondern wirklich. Das kann man vertreten und man muss jetzt nicht unbedingt die katholische Person sein, schlechthin. Ich weiß nicht, was ich glauben soll und ich lass’ es auf mich zukommen und ich bin gern und sehr interessiert, aber das sind einfach so Sachen die nicht übergestülpt werden und das finde ich recht praktisch. Und ich glaube an dem sieht man das. Das sind so die Sachen.“ (I3, 366-375)

bist nicht wurscht. Du bist wertvoll“ (I9, 44-45); die Schulgemeinschaft ist geprägt von Herzlichkeit und versucht den SchülerInnen mitzugeben, dass jeder und jede angenommen wird (I3, 359-363).

Und ich finde, man merkt es einfach an der Herzlichkeit. Wenn man dort reinkommt, es ist egal wer dort reinkommt, man wird einfach aufgenommen. Man merkt schon, da arbeitet jeder und alles zusammen. Von der Dame die bei der Schulpforte sitzt, oder wenn man anruft. Also ich habe das Gefühl, dass es da schon sehr so eine Gemeinschaft geschaffen wird. (I3, 359-363)

Für die interviewten PädagogInnen konkretisiert sich „das spezifisch Katholische“ der Schule auch im ethischen Auftrag der Schule, das friedliche Zusammenleben zu fördern – dies wirkt wiederum gewaltpräventiv:

Wie gesagt, mir kommt vor, dass es dadurch, dass die Religion so einen hohen Stellenwert hat, dass es [das schulische Gewaltvorkommen] bei uns nicht so schlimm ist, wie vielleicht anderswo. Das ist jetzt meine subjektive Wahrnehmung. Wie gesagt, ich kann jetzt nicht für viele Schulen sprechen (lacht), sondern hauptsächlich für die, wo ich gerade bin. Aber, wie gesagt (spricht langsamer), mir kommt schon vor, dass ein gewisser Zusammenhang da ist. Dass gewisse Wertvorstellungen oder so schon da sind und die einfach übermittelt werden und dass das schon auch ein bisschen gewaltpräventiv wirken kann. (I7, 241-247)

Also, ich finde, es wird schon viel Wert so auf einen friedlichen Umgang miteinander gelegt. Wie die Schwester Karin auch sagt, dass man das Gemeinsame vor das Trennende stellt. Ich glaube, auf das wird schon viel Wert gelegt. [Will?] nicht sagen, dass das in einer öffentlichen Schule nicht so gemacht wird, aber ich glaube, einfach aus einem religiösen Hintergrund heraus wird das bei uns bewusster gemacht. (I4, 418-422)

### ***(C) Katholisch-Sein sichtbar machen: die Leitung durch eine Ordensfrau***

Wie bereits oben angeführt wird die Präsenz von Ordensfrauen und die Leitung der Schule durch eine solche immer wieder auch als typisch „katholisches“ Kennzeichen des Schulzentrums genannt:

Es ist so spannend irgendwie, wenn dann die Schwester X [?] ihre Kleidung trägt. Und die Schwester Y war bis vor kurzem auch noch Lehrerin in der AHS, Religionslehrerin (Pause) und eh noch in [irgend?] einem Fach das macht [?] die Atmosphäre einfach angenehmer, habe ich das Gefühl. (I3, 340-343)<sup>68</sup>

Jenseits der auf den ersten Blick erkennbaren Ordenskleidung verkörpert – wie auch das obige Zitat schon andeutet – Sr. X in besonderen Maße den offenen und toleranten „Geist“ des Schulzentrums (u. a. I2, 320-328, 378-393, 425-434), sie ist der Verbindung stiftender Mittelpunkt der Schule, weil – wie angegeben wird – sie alle MitarbeiterInnen beim Namen kennt:

<sup>68</sup> „I: Die Friesgasse ist eine katholische Privatschule. Wenn ich von außen komme, woran würde ich das erkennen?“

B: Ja, an der Schwester X (lacht laut).“ (I3, 345-347)



Wir haben ja in der Friesgasse eine Schulleiterin, die Schwester X, jetzt so auf der anderen Ebene, auf der Lehrerebene oder Mitarbeiterebene. Ich glaube, dass die Schwester X alle Mitarbeiter kennt, glaube ich (lacht) zumindest uns kennt sie alle, mich kennt sie, also sie kennt alle beim Namen. Ich glaube, dass das schon etwas Verbindendes hat, auch wenn ich jetzt gar nicht einmal so die Lehrer kenne, aber ich weiß, es gibt eine Chefin die alle kennt. Das finde ich, hat etwas Verbindendes. Einfach vom Gefühl her. Es gibt eine Chefin die alle kennt, auch wenn ich jetzt nicht alle kenne. Ob jetzt die KMS-Lehrer mit den AHS-Lehrern so viel zu tun haben. Die Direktoren kennen sich, also jetzt so von der Hierarchie so herabgebrochen. Es gibt eine Leiterin, die alle kennt. Die Direktoren kennen sich natürlich untereinander. (I4, 296-305)

Aber ich glaube, dass es schon irgendwie eine Verbundenheit gibt, eigentlich durch die Schwester X, durch eine Leiterin, so würde ich das sehen. (I4, 312-314)

Auch die SchülerInnen werden früh in diese Kultur eingebunden. So werden zum Beispiel die neuen SchülerInnen der KMS/NMS von der Ordensschwester bei ihrer Aufnahme in einem feierlichen Rahmen persönlich in der Kirche begrüßt (I2, 397-401).

## 2.5.2 DIE RELIGIÖSE UND KULTURELLE VIELFALT

### **(A) Ein positiver Blick auf Vielfalt**

Der Zugang zur religiösen wie kulturell-ethnischen Heterogenität der SchülerInnen – von der Heterogenität der LehrerInnen ist in den Interviews nie die Rede – ist von Seiten der PädagogInnen her ein unaufgeregter<sup>69</sup> bis positiver:

Wir sehen es [die kulturelle und religiöse Vielfalt] als totale Bereicherung. Also wir sind eigentlich stolz darauf. (I6, 311-312; auch: I6, 331-333)

Also, dass sie [die Vielfalt] einen Platz hat auf jeden Fall und, dass sie sehr positiv gesehen wird. Also nicht als: ‚Das behindert uns oder das wollen wir eigentlich nicht‘, sondern ‚Das wollen wir und dazu stehen wir und auch mit allen Konsequenzen im Sinne von (stockt) unter Umständen (stockt) jetzt auch, was Nationalität und so angeht.‘ (I1, 240-242)

Ich bin froh, dass hier so viel Kulturalitäten sind. (I10, 52-53)

Diese positive Haltung zur religiösen und kulturellen Vielfalt im Schulzentrum wird von den InterviewpartnerInnen eng mit der herrschenden katholischen Grundhaltung verbunden, wenn nicht sogar als durch sie bedingt angesehen (I1, 268-270; auch: I10, 23:47-24:39).

In Aufnahmegesprächen mit den SchülerInnen wird bereits dezidiert darauf hingewiesen, „dass die Friesgasse für ein tolerantes Miteinander steht“ (I7, 411-412), neue KandidatInnen werden nach ihrer Meinung diesbezüglich gefragt (I7, 413-414) – dies wird wiederum als Spezifikum einer Friedenspädagogik ausgewiesen:

<sup>69</sup> „Sehe es [die Vielfalt] als Bereicherung. (6 Sekunden Pause) Also ich stehe dem Ganzen relativ neutral gegenüber. Ja es gibt auch wahrscheinlich gibt es auch Konfliktpotential, könnte sein. (3 Sekunden Pause) Aber nicht so gravierend als das man (5 Sekunden Pause) das [es?] eine Rolle spielen würde. (3 Sekunden Pause) Interessierte Schüler habe ich in allen Kulturen und wenig interessierte auch.“ (I5, 151-155)

Dass den Schülern irgendwie vom ersten Augenblick an klar gemacht wird, hier ist Vielfalt, hier ist Diversität hier wird Respekt gewünscht, Toleranz gewünscht und keine Scharmützel jetzt die irgendwie mit der Herkunft oder sonst was zu tun haben. (I7, 416-419)

Grundsätzlich wird Diversität und die Auseinandersetzung mit ihr von den befragten PädagogInnen also als Bereicherung und Chance, als Lernmöglichkeit und Lernfeld für die Schülerinnen angesehen und viele Schulprojekte unterstützen und fördern einen positiven Umgang mit Vielfalt (I7, 271-276).

Ich finde dass eine unglaubliche Chance die Schüler haben. Dass sie einfach so viele unterschiedliche Menschen auch kennenlernen und sehen und dieses Miteinander und ich habe nicht das Gefühl, dass es nicht funktioniert, ganz im Gegenteil. (I3, 249-252)

[...] aber das was unsere Absolventen dann immer wieder rückmelden, dass ist, dass sie so irrsinnig profitiert haben [...] von der Vielfalt, weil sie einfach wirklich ihre Scheuklappen abnehmen und lernen, dass wir alles Menschen sind. (I6, 326-331)<sup>70</sup>

Den SchülerInnen – vor allem jenen mit Migrationshintergrund – wird diesbezüglich auch große Offenheit attestiert (I10, 22:30-23:13).<sup>71</sup>

Interessant ist, dass in Bezug auf die Raumstruktur der Schule in den Interviews nicht nur die „Grenzen“ zwischen den einzelnen Schulformen hervorgehoben werden (vgl. Punkt 2.2.2. A.IV Die „unsichtbaren Mauern“ zwischen den einzelnen Schultypen), sondern eben auch die Chancen thematisiert werden, die es mit sich bringt, wenn „alle unterschiedlichen Schultypen“ unter einem Dach sind:

Ich schätze das so sehr, dass [es] einfach die Möglichkeit gibt, dass alle unterschiedlichen Schultypen gemeinsam in der Aula starten und ihre Wege hinaufgehen. Ich finde, durch dieses Miteinander von drei Jahren, glaub ich fängt der Kindergarten an, oder ich glaub' schon ein bisschen früher, also von diesen zwei Jahren bis Matura, Aufbaulehrgang ist glaube ich mit 19, 20, 21 habe ich schon gesehen; ich habe hospitiert [?] unterschiedlichsten Bereichen, ich finde dass eine unglaubliche Chance die Schüler haben. Dass sie einfach so viele unterschiedliche Menschen auch kennenlernen und sehen und dieses Miteinander und ich habe nicht das Gefühl, dass es nicht funktioniert, ganz im Gegenteil. Ich habe eben das Gefühl, dadurch dass es diese Zentralgarderobe gibt, die ja im Keller ist, funktioniert alles richtig gut. Also ich war noch nie um acht in der Früh dort, also das weiß ich nicht. Aber (was man?) am Nachmittag mitkriegt, dieses Kommen und Gehen, das funktioniert super und ich treffe sehr viele Kollegen, also von den Schultypen, und man grüßt sich, man redet mit dem einen, den sieht man halt öfters. [...] Ich habe für mich das Gefühl es funktioniert alles sehr gut mit den unterschiedlichen Lehrern, mit den Kindern (Pause) aber vielleicht weil ich auch ein Verfechter der gesamten Schule bin, weil jedes Kind soll seine Chancengleichheit haben. (I3, 245-260)

<sup>70</sup> „Ich sehe schon Chancen, dass ein Miteinander für einzelne Schüler eine großen Chance und eine gute Sache ist. Ob das jetzt so genützt wird von allen Schülern und Schülerinnen, kann ich eigentlich nicht sagen; ob das jetzt so eine große Rolle spielt.“ (I5, 135-137)

<sup>71</sup> „Sie schätzen es wirklich, dass sie davon eigentlich profitieren. Und das war am Anfang nicht so. Türken und Jugoslawen in einer Klasse war vor 20 Jahren schon ein bisschen ein Spannungsfeld. Das hat sich geändert, total geändert.“ (I6, 338-340)

Klar wird in den Interviews aber auch, dass der konstruktive Umgang mit dieser Vielfältigkeit gestaltet, gelernt und geübt werden muss.

Den Bereich mit den Nationen, das ist ein bisschen schwierig. Also, wie gesagt, das ist so wie überall, wenn es mehrere sind, dann kippt es in eine Richtung. Da muss man wirklich aufpassen, dass man da kein Klischee verstärkt. Ja, da muss man viel reden. Den Kindern beibringen, dass es nicht immer alles so ernst zu nehmen ist, Spiele, ja. Wir haben unter anderem immer von der Ersten weg eine Klassen-vorstandsstunde. Sie heißt aber Kommunikation, Konfliktlösung, Kooperation. Wo diese Dinge in irgendeiner Form versucht werden aufzuarbeiten. (I2, 339-344)

Eine interviewte Person appelliert auch, dieses klare Bekenntnis zu einer konstruktiv gelebten Vielfalt stolz publik zu machen, aber auch die „Schattenseite“ der Vielfalt im Blick zu behalten:

Also dass wir vielleicht noch mehr [als es schon?] nach Außen transportiert wird, aber dass wir es auch wirklich sind, stolz darauf sind, dass es so ist. Und dass wir uns schon klar sind, es hat nicht nur die schön angestrahlte, scheinende Seite, sondern, das hat eben auch eine Seite die sicher schwer ist. Also eine schattigere Seite, zu der wir aber dann genauso stehen sollten, finde ich, und ich sage nur, es ist alles nur so ganz ‚sonnenbeschienen‘, das ist es nicht. Also beide Seiten der Vielfalt da auch zu akzeptieren und sich nicht dafür zu genieren oder sonst etwas, sondern das hat eben zwei Seiten, oder hat viel mehr Seiten, aber zumindest so nach außen gesprochen. (I1, 258-265)

Wenn wir das wollen oder das ist eigentlich der Auftrag der Schulschwestern und des Schulzentrums, wenn das der Auftrag ist, dann gibt’s eben beides davon. Das Schöne daran, dass es so ist, aber auch das Schwierige. (I1, 169-271)

### **(B) Ein großes Thema: Sprachen**

Im Zusammenhang mit der Heterogenität der SchülerInnenschaft begegnen in den Interviews immer auch Aussagen rund um den Themenkomplex Sprache/n; man ist stolz auf die verschiedenen Sprachen (und Religionen):

Sie sind ganz stolz, einmal im Jahr bekommen wir immer so eine Auswertung von wie viele Muttersprachen es in der Schule gibt und wie viele Religionen. (I3, 283-284)

Den verschiedenen Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen wird grundsätzlich Aufmerksamkeit geschenkt und eine „Hierarchisierung“ der Sprachen wird versucht, zu vermeiden:

[...] weil es ist eben so, dass wir versuchen jeder, jedem das Gefühl zu geben, dass eine Muttersprache wertvoll ist, dass es nicht ein Ranking gibt: Zuerst kommt Deutsch und dann kommt Englisch und dann kommt die Muttersprache, sondern die Muttersprache steht immer an erster Stelle. Ich meine, so Geschichten wie da in der Zeitung, dass es da halt welche gibt, die verbieten den Kindern in der Schule ihre Muttersprache zu reden, finde ich ganz arg. Im Gegenteil, wir versuchen sie zu bestärken, dass sie ihre Muttersprachen wirklich gut können. Auch schreiben lernen, dass sie wirklich alphabetisiert in ihrer Muttersprache sind. (I6, 350-357)

Von Seiten der SprachlehrerInnen gibt es nochmals einen professionell-differenzierten Blick auf die individuellen Sprachkompetenzen der SchülerInnen, die es zu beachten gilt, und auch

den Versuch, den vorhandenen „Sprachenreichtum“ im Unterricht produktiv werden zu lassen:

Ich glaube, dass auch sehr viel Positives passiert. [...] Das eben das thematisiert hat, die Diversität in einer Klasse und wie viel man davon profitieren kann, wieviel man davon lernen kann. [...] Also, dass man die Gemeinsamkeiten dann entweder in der Religion sieht oder die Gemeinsamkeit in gemeinsamen Hobbys oder Vorlieben oder sonst was und dass man diesen Sprachenreichtum eben auch als Bereicherung sieht. Dass hin und wieder, dass auch Sprachenvergleiche stattfinden. Das finde ich als Sprachlehrerin natürlich auch immer ganz nett, wenn man, was weiß ich, Vokabel in Italienisch durchgehen und dann heißt es: Ja, im Serbischen haben wir genau das Gleiche, da haben wir den gleichen Laut oder sonst was. Also, ich denke mir, man kann irrsinnig viel voneinander lernen und also ich sehe das prinzipiell als total positiv, dass wir eben so ein multikultureller Mix sind (lächelt). (I7, 271-286)<sup>72</sup>

Hier schließt auch der Wunsch einer befragten Person an, die Muttersprachen der SchülerInnen nochmals mehr zu fördern:

Von den Muttersprachen her fände ich es fast sogar noch schöner, wenn die noch mehr gefördert werden. [...] Da ist halt die Frage dann wie viel Zeit tatsächlich auch bleibt. Aber ich finde, eigentlich könnte an der Schule die Möglichkeit geschaffen werden Muttersprachen zu fördern, weil erst wenn eine Muttersprache gut gekannt wird kann man eine weitere Sprache erfolgreich gelernt werden, ist meine Auffassung. (I3, 310-316)

Die in Punkt 2.5.2 (A) zuletzt angesprochenen Herausforderungen in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt zeigen sich nun auch am Thema der Sprachen. Da „Kommunikation das A und O in einer Schule“ ist, gestaltet sich das Miteinander in der NMB schon schwieriger, wenn Kinder der deutschen Sprache gar nicht mächtig sind (I10, 25:04-27:42) oder PädagogInnen in einer ihnen fremden Sprache beschimpft und beleidigt werden (I10, 6:35-7:26). Demnach wird in der NMB auch, um das gegenseitige Verstehen zu fördern, deutsch gesprochen:

Aber im Endeffekt darf jeder die Muttersprache haben die er hat. Wir wollen nur, dass die die Kinder mit uns deutsch sprechen und dass in unserem Rahmen deutsch gesprochen wird. Das ist das einzige, weil wir wollen [es?] einfach verstehen können oder man soll ja auch dem anderen die Möglichkeit geben es zu verstehen. (I3, 321-325; auch: I3, 283-284)

Das [Fremdenfeindlichkeit] ist überhaupt kein Thema. Überhaupt nicht. Man hat eher das Problem, dass man sagen muss: ‚So, in der Schule wird deutsch gesprochen‘, weil sie sich eben untereinander auf serbisch, türkisch, wie auch immer, unterhalten. Da ist eigentlich eine Verbundenheit da, finde ich. (I4, 360-363)

<sup>72</sup> „Wir haben besonders in Unterstufenklassen haben wir einen sehr sehr großen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund. (2 Sekunden Pause) Ich glaube aber nicht, dass das irgendwo mit Gewalt oder Aggression zu tun hat, sondern ich sehe es, um ganz ehrlich zu sein, eher als Sprachlehrer, wo ich mir denke, da gibt es Kinder die schon eine andere Sprache außer Englisch gelernt haben und die sind manchmal sogar habe ich einen Vorteil (lacht) von diesen Kindern, weil die haben schon einen Zugang zur Fremdsprache Englisch. Das gilt aber nicht für alle Kinder. Manche Kinder haben diesen Zugang nicht und plagen sich dann noch mehr in der Fremdsprache. Das sind schon auch Kinder, die zu Hause weder die Muttersprache lernen noch Deutsch als Fremdsprache erkennen oder lernen, die tun sich dann in der Sprache halt überhaupt schwer.“ (I5, 137-146)



### **(C) Religiöse Vielfalt – kein Problem**

Religiöse Vielfalt scheint, den Befragten zufolge und damit aus PädagogInnenperspektive, kein übermäßig konfliktgenerierendes Thema zu sein – wobei in den Interviews immer wieder auch Erstaunen darüber zum Ausdruck gebracht wird, dass dem so ist:

Und das Thema Religion spielt eigentlich, hätte ich mir eigentlich auch nie vorgestellt, überhaupt keine Rolle. (I4, 363-364)<sup>73</sup>

Also mir persönlich, ich weiß von meinen Schülern, [wo ich nicht?] Klassenvorstand in, weiß ich auch gar nicht, was der für eine Religion hat oder welche Kultur. Das ist mir ja auch wurscht, weil sie sind ja alle meine Schüler. (I6, 318-320)

Die verschiedenen Religionen spielen laut diesen Aussagen also keine konfliktbehaftete Rolle. Es wird in der Schule versucht, den Kindern und Jugendlichen vorzuleben, dass man einander respektiert – gerade auch in Glaubensfragen. Diesbezüglich kooperieren die ReligionslehrerInnen der verschiedener Religionen auch gut und machen zum Beispiel gemeinsame Exkursionen (I2, 27:20-29:18).

#### 2.5.3 DIE FRIEDENSPÄDAGOGIK

Verstärkt durch den Schulentwicklungsprozess der AHS, der auf Friedenspädagogik abstellt, wird es als „typisch“ für die Schule gesehen, dass es – auf allen Ebenen – ein großes Bemühen um einen positiven Umgang miteinander gibt. Diesbezüglich sind vor allem die PädagogInnen, weniger die SchülerInnen, herausgefordert:

Ich glaube, dass hier an der Schule das Bemühen, also auch von Seiten der Leitung, der Lehrer usw., einen Umgang miteinander zu finden, sehr groß ist. Das heißt nicht, dass es [Spannungen, Konflikte und Gewalt] deswegen nicht vorkommt oder dass es deswegen leichter ist, aber es wird Ich habe schon den Eindruck, dass hingeschaut wird und versucht wird da eine Lösung zu finden oder einen gemeinsamen positiven Umgang oder zumindest ein einander irgendwie Akzeptieren und nebeneinander Leben-Können. Vor allem auch, ich meine, dass ist jetzt durch das Schulentwicklungsteam natürlich verstärkt, da ist das Thema Friedenspädagogik. Also, das heißt das ist nicht unbedingt jetzt für die Schüler sondern vor allem für die Lehrer da ein großer großes Augenmerk eigentlich ist. Wie geht man eben dann mit Gewalt um. Das finde ich schon, dass das an unserer Schule sicher ein Schwerpunkt ist. (I8, 46-57)<sup>74</sup>

<sup>73</sup> „Ich finde das mit der religiösen Pluralität (Pause) sehr, sehr, sehr positiv umgegangen wird. Das habe ich wirklich noch nie gehört, dass es thematisiert worden ist, dass jemand katholisch ist, dass jemand Moslem ist, dass jemand überhaupt keine Religionszugehörigkeit hat. Das wird überhaupt nicht thematisiert. Das hätte ich mir vorher viel (2 Sekunden Pause) Das hätte ich mir gar nicht so vorstellen können, dass das so harmonisch abläuft. Das ist überhaupt kein Thema unter den Schülern, als überhaupt keines, wer welche Religionszugehörigkeit hat oder überhaupt keine hat. (spricht langsam) Auch die Herkunft, das Schüler, eigentlich schon meistens die Eltern. Die meisten Kinder sind ja, oder die die in die NMB [?]. Viele Kinder sind ja schon da geboren. [...] Eigentlich schon, ja, nur die Eltern sind aus anderen Ländern. Das wird diskutiert, aber ich finde auch nicht so negativ.“ (I4, 333-344)

<sup>74</sup> Auch: I9, 25: Die NMS ist eine UNESCO-Schule und damit ist Friedenserziehung sehr wichtig.

Die Befragten verbinden mit dem Begriff der Friedenspädagogik zumeist ein grundsätzliches, den gesamten Schulalltag prägendes Bemühen aller um ein gutes Schulklima, das sich – und hier gibt es wiederum Überschneidungen zu 2.5.1 und 2.5.2 – durch ein wertschätzendes, tolerantes und friedvolles Miteinander auszeichnet, ein Klima, in dem versucht wird, den Kindern und Jugendlichen das zu geben, was sie brauchen (I3, 415-420) und das damit auch gewaltpräventiv wirkt.

[...] diese Friedenserziehung muss immer überall passieren: Im Unterricht, am Gang, wie ich ihnen begegne, wie ich sie grüße, wie ich sie annehme. Ich denke mir, das wirkt sich dann auch entsprechend aus. Weil es kommen halt dann Schüler in Notsituationen bevor sie vielleicht zuschlagen und reden halt mit irgendwem vorher, weil sie wissen, sie finden irgendwo ein Ohr oder solche Sachen. Und das passiert sicher laufend. (I6, 518-523)

Auf die Frage nach der Friedenspädagogik:

Es ist ersichtlich, dass alles auf ‚einen Konsens finden‘ hinausläuft. Es wird jetzt nicht irgendwie (Pause) großartig (Pause) darauf geachtet: ‚Der hat das gemacht oder der hat das gemacht.‘ Sondern es wird einfach, egal in welchen Bereichen etwas passiert, es wird ‚O.k., es ist so wie es ist und jetzt finden wir einen Konsens und schauen das es (kurze Pause) passt.‘ Und ich denke, das merkt man an der Einstellung. Und das ist eben auch ein Punkt in diesen VMVs, die (Pause) das eben auch angesprochen wird. Ja, und das Friedensband halt. (I3, 399-405)

Mit dem Gesagten korrespondiert, dass Friedenspädagogik generell im Unterricht ein Thema ist, nicht nur im Religions- und Persönlichkeitsbildungsunterricht. Dies wird auch von den KlassenvorständInnen forciert.

Im Unterricht wird’s auch nicht nur im Religionsunterricht und Persönlichkeitsbildungsunterricht, sondern auch in anderen Fächern immer wieder angesprochen und auch von den Klassenvorständen forciert und es werden eben auch viele Dinge unternommen. Lehrausgänge und Sprachwoche und Sportwoche, wo eben das Hauptziel eigentlich ist, diese Gemeinschaft zu fördern, diese klasseninterne Gemeinschaft, was eben auch wirklich Wirkung zeigt. Weil die Absolventen sagen, das waren die besten Sachen Sachen, die sie gemacht haben, auf Sprachwoche zu fahren, ja, gemeinsam was zu unternehmen einfach. (I7, 420-427)

Von einer befragten Person wird Friedenspädagogik auch mit dem Friedensband und der Feier des Weltfriedenstages verbunden (I3, 395, 405) ebenso wie mit der Teilnahme am Friedenslauf, der sehr positiv bewertet wird (I3, 517-518).

Außenstehende können die friedenspädagogische Arbeit der Schule zwar vielleicht nicht auf den ersten Blick erkennen, aber doch am Jahresbericht, der Homepage, den Events und Projekten ablesen – und auch beim Miteinander der SchülerInnen und der LehrerInnen macht das Bekenntnis zur Friedenspädagogik einen Unterschied.

Woran sieht man das [die Friedensarbeit, die Friedenspädagogik], naja, wenn man unseren Jahresbericht vielleicht liest. Wenn man auf unsere Homepage schaut. (9 Sekunden Pause) Weiß ich nicht, woran man es sonst noch sehen kann. Wenn man sich ein bisschen in der Pause auf den Gang stellt und beobachtet. (lacht) Wie die Schüler miteinander reden, wie sie miteinander umgehen. Wenn man zu-



hört wie vielleicht die Lehrer mit den Schülern reden. Als Beobachter kann man das, glaube ich, auch ein bisschen sehen. Naja, dann, wenn man halt unsere Events einfach sich anschaut. [Da haben wir eine Auflistung?] im Jahresbericht und auf der Homepage sind die Sachen drauf, sonst fällt mir jetzt nichts ein. (I6, 382-390)

Auch dass in der Schule die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden, wird mit dem Begriff der Friedenspädagogik verbunden:

[...] und ja, wir versuchen halt allen Kindern das zu bieten, was sie brauchen. Und vielleicht ist das ein Weg Richtung Friedenserziehung. (I3, 420-421)

Eine Person des pädagogischen Personals sieht die Grenzen der Friedenspädagogik nun darin, dass „man nicht überall hinschauen kann und das man nicht in jeden Menschen hineinschauen kann.“ (I7, 429-430):

Man kann jetzt noch so schön den Frieden proklamieren, aber wenn irgendwo ein Konflikt gärt oder so, muss man sich damit auseinandersetzen. Da kann man nicht einfach nur das Tuch drüber legen und sagen: ‚Friede über alle.‘ (lachen) Das geht halt nicht. Aber trotzdem finde ich gut, wenn man immer wieder das ins Bewusstsein bringt, dass man daran arbeitet und gemeinsam daran arbeitet. (I7, 431-435)

Auch am Thema der Friedenpädagogik zeigt sich wieder der Einfluss der persönlichen Haltungen und Einstellung der PädagogInnen: Von Teilen des Lehrkörpers wird das Konzept der Friedenspädagogik bewusst mitgetragen und mitgestaltet (siehe die obigen Zitate), anderen ist Friedenspädagogik kein großes persönliches Anliegen oder sie wurden auch noch nicht mit ihr vertraut gemacht.

Und um ganz ehrlich zu sein, ich hab damit wenig am Hut, nix zu tun (lacht). Es freut mich, dass das läuft, aber ich hab’ mich persönlich damit noch nicht auseinander gesetzt. (I5, 212-214)

## 2.6 Schulische Maßnahmen der Gewaltprävention: Wünsche und Visionen

Das folgende Kapitel beschreibt die Ideen, Gedanken, auch die Visionen der auf ihr „Ideal“ von Schule hin befragten PädagogInnen. Sie geben Anhaltspunkte, welche Maßnahmen nach Ansicht der InterviewpartnerInnen auf dem Weg hin zu einer gewaltpräventiven, friedvollen Schule und Schulkultur hilfreich wären.

### 2.6.1 GEMEINSAM ARBEITEN UND FEIERN

#### **(A) Die Etablierung eines „Wir-Gefühls“**

Die Entwicklung und Vertiefung der Kommunikation über die Grenzen der einzelnen Schultypen hinweg, die Etablierung eines schulzentrumsumgreifenden „Wir-Gefühls“<sup>75</sup> wird von

<sup>75</sup> I1, 162-165; „Jede Lehrperson, Pädagoge, auch die Damen aus der Küche usw., es wär gar nicht so schlecht, wenn man sich besser kennen würde.“ (I3, 494-496)



den PädagogInnen – auch hinsichtlich eines gemeinsamen gewaltpräventiven Vorgehens<sup>76</sup> – als grundsätzlich sehr positiv eingeschätzt. Hier geht es zum Beispiel um eine verstärkte Zusammenarbeit mit LehrerInnen, welche dasselbe Fach unterrichten, oder auch um die Arbeit an einer gemeinsamen Vision von den Lehrkräften, die am Schulzentrum arbeiten (I7, 146-163; auch: 168-180).

Das Einzige was ich mir denke, dass man vielleicht schultypenübergreifend noch ein bisschen mehr Aktivitäten setzen könnte, wo vor allem die Lehrerinnen mehr miteinander in Kontakt kommen oder sich ein bisschen mehr austauschen können. Das ist das Einzige. (I7, 454-457)

Von den PädagogInnen wird in diesem Zusammenhang auch immer wieder auf die hohe Relevanz von Wertschätzung in allen schulischen Beziehungen – LehrerInnen/SchülerInnen, SchülerInnen/SchülerInnen, SchülerInnen/LehrerInnen (I3, 457-458), LehrerInnen/LehrerInnen – hingewiesen. Grundsätzlich ist diese Wertschätzung und das wertschätzende Wahrnehmen des/der Einzelnen am Schulzentrum bereits gegeben und wird gelebt (I3, 471-475; I10, 39:06-39:30); im Sinne der Gewaltprävention könnte darauf jedoch, nach Ansicht der Befragten, noch mehr Augenmerk gelegt werden.

Einen wertschätzenden Umgang auch innerhalb, also sowohl das beginnt schon einmal in unserem eigenen Lehrkörper. Darüber hinaus wäre halt noch eine Stufe (lacht) ein paar Stufen weiter oben (Pause) (atmet laut durch die Nase) Ein offener wertschätzender Umgang in alle mit allen hier her, also das ist nicht nur Lehrer untereinander, Schüler gegenüber, Vorgesetzte beide Richtungen. Ich glaube, dieses Offen, Wertschätzend, das ist für mich so das Ziel oder das worauf das eigentlich Also das wäre mein Ideal. (I1, 321-328)

Ja, prinzipiell muss man einfach drauf schauen und ich glaub, dass prinzipiell es auch gut ist wenn einfach Beziehung aufgebaut wird, zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern untereinander, wenn einfach geschaut wird, dass es einem nicht egal ist, wenn irgendjemand vielleicht unglücklich in der Klasse ist oder so. Also, dass man immer schaut, dass Außenseiter gar nicht entstehen können sozusagen. Also dass es gar nicht dazu kommt, dass man einfach die Augen aufmacht und wen anspricht wenn man das Gefühl hat dem oder der geht's jetzt gar nicht gut. (3 Sekunden Pause) Allgemein. Ja. (I7, 125-132)

An das soeben Ausgeschilderte kann anschließen, dass in den Interviews auch das – eher spontane, nicht institutionalisierte, aber situations- und anlassbezogene – Gespräch mit und unter KollegInnen als wichtige Maßnahme der Psychohygiene, als „kleine Supervision“, vorgestellt wird.

Wir reden sehr viel, untereinander. Wir versuchen immer so eine Möglichkeit zu finden dass man redet. Wir haben am Nachmittag einmal so fünf Minuten Pause wo man sagt, man geht jetzt einmal fünf Minuten raus, weil das bringt [einem?] ja selber was schon und dann setzt man sich mit der Kollegin

<sup>76</sup> „Würde mich oft interessieren: Wie gehen die KMS Lehrer da damit um, aber bei dem Vorsatz bleibt's dann eigentlich. Da mehr Austausch wäre sicher Also ich für mich, ich kann jetzt wirklich nur für mich sprechen, ich glaube nicht, dass das Gros des AHS Lehrkörpers das unterstützen würde, aber ich würde es so sehn.“ (I1, 192-195)

hin und dann redet man halt fünf Minuten und dann und ja, da schimpft man recht ordentlich und dann geht man wieder zurück und man ist beruhigter und man versucht wieder auf Konsens zu gehen und nicht irgendwie herumzuschreien, weil (2 Sekunden Pause) das bringt ja nichts. (I3, 422-428)<sup>77</sup>

### **(B) Woran Kooperationen scheitern können**

Bezüglich der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulen des Schulzentrums gab es von der Leitung des Schulzentrums durchaus schon einige Versuche, die KollegInnen der unterschiedlichen Einrichtungen besser miteinander zu vernetzen (I6, 280-282). Als Hindernis für solche Aktionen werden in den Interviews die fehlenden zeitlichen Ressourcen und die Administration angeführt: So erlaubt die zeitliche Überlastung der KollegInnen (I1, 145-149) kaum Spielraum für gemeinsame Aktionen des Lehrkörpers, zum Beispiel zum Thema der Gewaltprävention. Zudem werden größer angelegte Projekte (z. B. die Veranstaltung gemeinsamer Events, eine gemeinsame Unterrichtsplanung etc.) als schwer administrierbar und als für den Schulalltag zu arbeitsaufwändig eingeschätzt (I7, 168-180) Auch friedenspädagogisches Arbeiten ist damit letztlich eine zeitliche und finanzielle Ressourcenfrage:

Grenze ist sicher die Zeit, die Ressourcen einfach. Weil ich denke mir, dass das Kollegium da tolle Ideen hat, aber Zeit ist sicher ein Problem. Weil man für solche Sachen sich auch sich Zeit nehmen muss und wenn man gleichzeitig eben die Schüler unterrichten soll. [...] Es ist zusätzlich. Es hat im Stundenplan leider keine Werte, es gibt keine Werteeinheiten für Friedensarbeit, was schade ist (lachen) oder für Gewaltprävention. Das muss irgendwo zwischendurch passieren, in der Pause. [...] Also es wäre vielleicht nicht schlecht, wenn man sagt, man müsste das in Zukunft auch in den Stundenplan aufnehmen. [Es?] gibt eben Werteeinheiten für die Leute, die das machen, dass das auch eine Wertschätzung ist, dass das nicht freiwillig passiert, wer mag oder wer nicht mag. (I6, 392-404)

Aus benannten Gründen und auch, weil Gewalt – wie im folgenden Zitat – nicht als wichtiges Thema wahrgenommen wird, kann es zu Widerständen gegen schultypenübergreifende Kooperationen kommen:

Man tauscht sich aus aber man verliert sich wieder aus den Augen. Aber, ich wüsste auch nicht was es bringen sollte. Weil [es?] ist eigentlich jede Schulform mit sich selber sehr sehr beschäftigt und das [jetzt?] wirklich auszuweiten auf noch viel größere Konferenzen usw. Bin ich gar nicht sicher ob das wirklich etwas bringt oder ob das nicht die Aggression (I. und B. lachen) unter den Lehrkräften schüren würde, weil es heißt: Eine zusätzliche Konferenz und noch was Zusätzliches und noch was Zusätzliches. Also, da bin ich gar nicht sicher ob das was bringen könnte. Wie gesagt, nachdem [ich?] davon ausgehe, dass Gewalt eigentlich nicht so ein Thema ist. (I5, 106-113)<sup>78</sup>

### **(C) Eine gelungene Festkultur als „Mehr“ einer katholischen Privatschule**

<sup>77</sup> Supervision, Besprechungen im Team und Reden am Gang unter KollegInnen werden auch von I10, 37:48-38:18 als positiv und arbeitserleichternd angeführt.

<sup>78</sup> „Es fehlt dann oft die Energie dafür und es fehlt die Zeit.“ (I1, 140-141) // „Und vielleicht mehr schulformenübergreifend. Aber das ist halt ich glaube, da ist jeder Direktor in seiner Schiene drinnen. Ich glaube, dass ist eher schwierig.“ (I3, 507-509)



Als – ressourcenschonende – Möglichkeit des „Einander-Kennen- und Schätzenlernens“ wird jedoch die, in den Interviews durchwegs als gelungen beschriebene, Fest- und Feierkultur der Schule genannt. So könnten zum Beispiel Feiern, an denen JubilarInnen aus allen Bereichen der Schule geehrt werden und bei denen darauf geachtet wird, dass sich die Teilnehmenden „mischen“, das Miteinander stärken:

B: Also ich denke mir irgendwie auf der positiven Seite, eben gemeinsames Fest oder so wo wir dann doch gemeinsam uns durchmischen müssen, weil sonst tun wir es glaube ich nicht. Das würde schon was bringen.

I: Welche Chancen sehen Sie darin?

B: Erstens fällt mir ein: Das gemeinsame Gefühl. Wir tragen hier alle dazu bei, dass dieses Schulzentrum funktioniert, dass hier die Schüler einen guten Ort haben, dass sie ausgebildet werden, dass sie danach hoffentlich auch Jobs und Ausbildungsstellen finden. Also so dieses ‚WIR-Gefühl‘. Das glaube ich ist es primär. Und mehr würde ich mir auch nicht erwarten davon, weil ich glaube alles andere bedeutet eben schon wieder noch mehr, wo eben einfach so für den alltägliche Arbeit als Lehrerin und als Unterrichtende, Erziehende, Unterstützende und ich weiß nicht was alles, dann, glaube ich, für die Kollegen das nur mehr zur Belastung würde. (Pause) Und durch dieses Wir-Gefühl eben auch irgendwie so eine breitere Basis vielleicht. Ich möchte jetzt mit der KMS etwas gemeinsam machen oder mit der Volksschule gem Ah ja, da könnte ich dort und dort, da haben wir ja was gemein Also, hab schon mal gesprochen miteinander, kennen uns, haben ein Gesicht dazu. Dass es da für Querverbindungen dann auch leichter würde, wäre meine Idee. (I1, 157-174)<sup>79</sup>

Das es religiöse Feste gibt oder das Feste auch einen religiösen Anteil immer haben. Schulische Feste. Und das finde ich eine (Pause) Schon etwas was eint oder was ein besonderes positives Merkmal der Schule ist. (I1, 216-219)

## 2.6.2 MEHR/RAUM

Die Visionen der PädagogInnen hinsichtlich eines friedlichen und gewaltpräventiven Zusammenlebens äußern sich unter anderem im Entwurf einer anderen Struktur von Schule: Hier vor allem unter Berücksichtigung des Raumes und des schulischen Raumangebots. Die Interviewten selbst geben dabei aber immer auch gleich an, sich dessen bewusst zu sein, dass es sich hier – in Anbetracht der Gegebenheiten – teils um wenig „realistische“ Perspektiven handelt.

### **(A) Mehr Raum und individuell gestaltbare Zeit**

Durchgängig begegnet der Wunsch nach mehr Raum für die SchülerInnen und auch für die PädagogInnen (vgl. auch Punkt 2.2.2 (A): Die schulische Raumstruktur). Begründet wird dieser Wunsch damit, dass der jeweilige Pädagoge/die jeweilige Pädagogin dann besser auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen eingehen könnte.

<sup>79</sup> Positiv zu Gemeinschaftsprojekten wie bestimmten Festen: I7, 146-153.

Was ich mir wünschen würde, was halt nicht geht, ist, dass einfach weniger Schüler auf mehr Raum sind. Das würde ich mir wünschen. [...] Je weniger Kinder da wären, desto mehr kann man sich denen widmen. Insofern würde ich mir wünschen, weniger Kinder auf mehr Raum (Pause), aber das ist ein Wunsch. (lacht). (I4, 254-255; 269-271)

In meiner Traumschule, die ich so hätte, würde es riesige Klassenzimmer geben, wo vorne sind ein paar Bänke für einen Frontalunterricht. In einer zweiten Tranche wären Tische beisammen wo ich innerhalb einer Stunde sofort sag [oder?] jetzt gehen wir da in diese Gruppen zusammen und machen Gruppenarbeit und ganz am Ende dieses Klassenraumes sind bequeme Couchen und alles Mögliche wo die Kinder in den Pausen sich aufhalten könnten. Da könnte ich auch mit einem Team-Teacher gut agieren. (I5, 320-325)<sup>80</sup>

Damit verbunden wäre ein anderes zwischenmenschlichen Miteinander: Mehr Raum und Zeit für Begegnung (I5, 309), mehr Raum zum Miteinander-Spielen, zum Miteinander-Arbeiten.<sup>81</sup> Dies würde dann auch mit einer Verminderung der Gewaltproblematik einhergehen.

Für die NMB:

Nein, ich habe eben das Gefühl, dadurch, dass alles so weitläufig ist und die Schüler nicht konzentriert sind auf einen Stock und auf einen Ort und auf einen Raum, weil sie können ja bei uns auswählen, wo sie hingehen, dadurch verläuft sich das Ganze ein bisschen. (I3, 102-105)

Zu diesem Themenkreis gehört auch die Vorstellung von „mehr Raum“ im zeitlichen Sinne: Kinder sollen individueller entscheiden können, wie sie mit ihrer Zeit in der Schule umgehen, die Trennung von Unterricht und Freizeit sollte fließender gestaltet werden, die Essenszeiten sich eher nach individuellen Bedürfnissen ausrichten.

Was wäre das ideale Miteinander? Ja ich sage mal ganz ganz ganz allgemein. Ich würde mir grundsätzlich wünschen, dass die Schule um neun beginnt und um vier endet. Also ich würde mir eigentlich wünschen, dass die Schüler dass die Freizeit und die Betreuung nicht so in Schul- und Nachmittagsbetreuung aufgeteilt ist. Ich würde mir mehr wünschen, dass das ein bisschen ineinander übergeht. (I4, 553-557)

Raum, Zeit und Persönlichkeitsbildung hängen demnach zusammen und würden nach einer anderen Schulstruktur verlangen:

Da wird so an einer Allgemeinbildung vorbei gearbeitet, schrecklich. Allgemeinbildung heißt auch Persönlichkeitsbildung. Wo findet da Persönlichkeitsbildung statt. Schlimm irgendwie. Insofern gehört ganz ganz dringend an der Struktur was geändert und ich wäre eben dafür, dass man eigentlich quasi die Schulzeit ausdehnt, dass man gar nicht diese NMB in dem Sinn braucht, sondern dass das viel mehr

<sup>80</sup> „und dann stelle ich mir vor ich habe in so einem riesigen Klassenzimmer, wo früher in den 50er Jahren noch 40 Kinder gesessen sind, da habe ich jetzt nur mehr 18 bis 20 Kinder und den restlichen Raum habe ich für die Kinder als Raum der Begegnung, für die Kinder zum Sitzen, zum Gruppenarbeit-Machen. Also das würde, meines Erachtens, sehr sehr hilfreich sein“ (I5, 330-334)

<sup>81</sup> „Aber so stelle ich mir die Schule der Zukunft vorstellen hier auch und da denke ich mir brauchen wir dann von Gewalt und Aggression nicht mehr viel reden.“ (I5, 353-354)



integriert wird. Dass es längere Pausen gibt, dass das ein bisschen individueller ist, dass nicht jeder dann essen gehen muss, wann er aus hat. Ist bei uns [finde ich?] auch total komisch. (I4, 575-582)

**(B) Gemeinsame Räume schaffen und diese gemeinsam nutzen**

Das Schulzentrum Friesgasse beherbergt verschiedene Schulformen unter einem Dach – eine Herausforderung, die große Chancen in sich birgt – diese werden von den befragten PädagogInnen auch gesehen:

Aber ansonsten finde ich gerade dieses Zusammensein in einem großen Schulhaus einfach von Vorteil für die Kinder. (I3, 278-279)

Im Sinne eines guten und friedvollen Zusammenlebens wäre es nun auch für die SchülerInnen gut, sich schultypübergreifend mehr kennen zu lernen und sich wertschätzend wahrzunehmen:

Vielleicht noch ein bisschen mehr miteinander reden. Es passiert zwar sowieso, aber es ist mir noch zu wenig. Also quer durch reden, würde ich bevorzugen. Das auch ein Oberstufenschüler einmal rüber geht am Gang und bei der Volksschule drüben nicht nur sagt, wie lieb die Kinder spielen, sondern vielleicht auch einmal fragt, wie es ihm geht, oder so. Das wäre einmal nett. Ich meine, die leben hier innerhalb zehn Meter, Tür an Tür, aber ich glaube nicht, dass weder der eine einmal rüber geschaut hat. Die Kleinen schauen schon manchmal auf die Großen mit großen Augen, aber dass hier mehr, vielleicht, noch mehr Interesse am Mitmenschen insgesamt sich ausdrückt. (I2, 562-569)

Für dieses schultypenübergreifende Miteinander wären gemeinsam nutzbare Räume von Vorteil. Diese könnten auch für die gegenseitige Unterstützung genutzt werden. So könnten AHS-SchülerInnen – wie in einem Interview ausgedrückt – mit den HAS/HAK-AUL-SchülerInnen Englisch lernen, während die SchülerInnen aus der HAS/HAK-AUL ihre durchwegs guten Computerkenntnisse zur Verfügung stellen könnten:

Naja, ich könnte mir schon vorstellen, dass, wenn wir unsere Schüler besser vermischen könnten, einfach zum Beispiel mit irgendeinem großen gemeinsamen Aufenthaltsraum, dass sie die Chance haben sich auch kennen zu lernen, dass man sich auch gegenseitig unterstützen könnte. (I6, 239-242)

Letztlich wäre es eine große Vision, die „Mauern“ zwischen den einzelnen Schultypen überhaupt zu schleifen:

Ich hätte mir gewünscht, dass die Schule, wenn sie jetzt umgebaut wird, gar nicht wieder in Schulbereiche aufgeteilt wird, sondern, dass es einfach Klassenräume gibt, die niemanden gehören oder allen gehören und dass die jedes Jahr soweit belegt werden, je nach Bedarf und Größe und dass wir viel mehr gemeinsam nutzen. Das eigentlich alles allen Schülern zur Verfügung steht, so wie, was weiß ich, im englischen Schulsystem, dass man einfach dort hin geht wo man jetzt den Unterricht hat, dass es einen zentralen Raum für die Lehrer gibt, wo wir vielleicht auch ein bisschen vermischt sind, wir arbeiten ja alle beim gleichen Dienstgeber. Das ist so skurril diese Mauern zu errichten dann. [...]Diese Visi-



on, eben so eine riesige Gesamtschule mit unterschiedlichen Schwerpunkten, das muss man nicht räumlich trennen, finde ich. (I6, 534-542)<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> „aber ich meine, es ist organisatorisch [halt?] ein Aufwand, wenn die Schulklassen ein bisschen durcheinander gemischt werden. Nicht: ‚Das ist jetzt der AHS-Trakt, das ist jetzt der NMS-Trakt, das ist der Trakt.‘ Ich meine, es ist eh sehr offen, aber es ist halt trotzdem sehr verschachtelt und überall und (Pause)“ (I3, 513-516)



### 2.6.3 WEITERE PUNKTE

#### **(A) HAS/HAK-AUL: Wir sind auf einem guten Weg**

Für die HAS/HAK-AUL wird in Hinsicht auf eventuell zu etablierende gewaltpräventive Maßnahmen darauf hingewiesen, dass diese Schule ohnehin schon sehr viel anbiete, der bereits begonnene Weg schlicht weiter zu gehen sei und daher kein konkreter Handlungsbedarf bezüglich des Aus-/Aufbaus von gewaltpräventiven Maßnahmen herrsche.

Also ich glaube, dass wir den Handlungsbedarf [?] selber erkannt haben, vor einigen Jahren und eben da eine gute Struktur aufgebaut haben, die, glaube ich, so ausreicht, mit dem was wir erleben. Also ich sehe prinzipiell momentan keinen Handlungsbedarf bei uns. Wir handeln schon. (I6, 167-170; auch: I7, 440-441)

#### **(B) Soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung verlangen Strukturwandel**

Ein befragte Person sieht eine mangelnde Allgemein- und Persönlichkeitsbildung als kontraproduktiv für ein friedliches Zusammenleben an. Von daher sieht sie die Notwendigkeit, Bildungsarbeit in diesem Bereich voranzubringen, damit die SchülerInnen zu sozialen Persönlichkeiten reifen können. Allerdings würde dies einen Systemwandel erfordern, insofern das Schulsystem als solches aktuell soziale Bildung systematisch vernachlässige.

Wie gesagt, es gehört viel mehr ja ich weiß nicht mehr Zusammenhänge gehören unterrichtet und es gehört auf Persönlichkeitsbildung mehr Wert gelegt und dazu gehört auch das soziale Lernen. Wenn ich selber in meiner Persönlichkeit gefestigt bin, tue ich mir im Umgang mit den anderen leichter. Und das müsste eigentlich ein ganz ganz großes Ziel sein, auch in Hinblick darauf, dass man ja die Schüler auf die Arbeitswelt vorbereitet. Und da sehe ich ich weiß nicht wo es da Ansätze gibt. Ja, es gibt so Projektstage, Kennenlertage, das sind drei Tage, finde ich gut. Es gibt einen Schikurs, finde ich gut, dass man mal außerhalb der Schule etwas macht, aber das gehört viel mehr gemacht. Ich weiß, dass es schon so Klassenvorstands nein KoKoKo heißt das, wo der Klassenvorstand zwei Stunden lang, glaube ich, in der Woche ist er in der Klasse und da geht es eben um administrative Sachen aber auch so um Streitereien und so. Ist schon einmal ein Ansatz, aber (2 Sekunden Pause) weiß ich nicht. Da gehört grundlegend etwas geändert, am ganzen System. (I4, 590-601)

Eine solche „andere“ Schule würde sich dadurch auszeichnen, dass individuellen Lernbedürfnissen Rechnung getragen werden könnte: zum Beispiel durch Leistungsgruppen, die dem/der einzelnen gerecht werden und je nach Leistungsniveau flexibel gehandhabt werden können oder durch projektbasiertes Lernen im Rahmen einer Gesamtschule, die auf Chancengerechtigkeit achtet (I4, 601-619).

#### **(C) Externe Unterstützung**

Auch zusätzliche externe personale Unterstützung könnte für die friedenspädagogische und gewaltpräventive Arbeit am Schulzentrum hilfreich sein:

Wenn's vielleicht doch auch irgendwo eine externe Ansprechbehörde unter Anführungszeichen (lacht) oder Ansprechstelle gibt, wo man weiß, es gibt auch externe Schulpsychologen. Wir haben zwar eine





Schulpsychologin hier, aber die ist für das gesamte Zentrum zuständig und das ist halt auch wieder eine Person für, ich weiß nicht, 1500 Schüler. Ein bisschen unterbesetzt. Und da denke ich mir, wäre es gut wenn's prinzipiell irgendetwas gäbe, irgendeine Anlaufstelle, wo man sagt: ‚Könnten Sie mal wieder bei uns vorbeischauen.‘ oder so. Also das glaube ich, wäre nicht schlecht. (I7, 400-406; I9, 23-24, 50; auch: I9, 23; I2, 39,51-40,19)

### **(D) Aus- und Weiterbildungen für alle**

Mehrmals wird in den Interviews auch der Wunsch nach Aus- und Weiterbildungen im Bereich der Konfliktlösung, der Gewaltprävention und -intervention laut.

So wird in einem Interview Unterstützung in Form von Schulungen und Seminaren gewünscht, um in konkreten Konfliktsituationen sicherer zu agieren:

Ja, vielleicht doch wenn's irgendwie auch so Art Schulungen oder sowas oder Seminare für Lehrer gäbe zum Thema Konfliktlösungsstrategien oder so etwas. Also wenn man wirklich akut da in der Klasse steht oder irgendwas mitbekommt. Bevor man jetzt diesen Maßnahmenkatalog durchläuft mit Mediationsteam und Pipapo, dass man wirklich irgendwie auch selber ein bisschen mehr weiß, wie man reagieren sollte. Das vielleicht. (I7, 469-474)

An einer anderen Stelle wird die Idee einer verpflichtenden Ausbildung in Mediation und Konfliktmanagement für alle LehrerInnen formuliert – da Konflikte eben auch in allen Fächern auftreten:

Und dass eben mehr Lehrer ausgebildet werden, dass man da eine Ausbildung auch startet. Denn im Endeffekt tut man das ein bisschen als Dilettant machen, und die sind Profis, unsere Mediatoren, aber das haben noch nicht viele Schulen, professionelle Mediatoren.

I: Meinen Sie, dass dann zur Lehrerausbildung so was wie eine Mediationsausbildung

B: Eine zusätzliche Ausbildung, den Lehrern nicht nur anbieten, sondern sogar manche verpflichten dazu. Weil es ist ja egal, ob ich Mathematikprofessor oder Religionslehrer bin. Weshalb muss immer der Religionslehrer für den Frieden sorgen? Weil Gewalt tritt ja auch in Mathematik kann was passieren. Oder wenn ich Klassenvorstand bin, brauche ich das ja eigentlich auch. (I6, 411-425)

Als wichtiges Thema begegnet auch die von SchülerInnen ausgehende Gewalt gegenüber von PädagogInnen. Diesbezüglich wird Unterstützung benötigt.

### **(E) Religionsunterricht in aller Vielfalt**

In Bezug auf den Umgang mit religiöser Vielfalt und in Hinblick auf den verpflichtenden Religionsunterricht am Schulzentrum wird in einem Interview folgende Idee geäußert:

Ja das ist auch wieder etwas, was natürlich nicht realisierbar ist, weil ich mir denke: Es gibt eben so viele verschiedene Herkünfte von unseren Schülern und es passen nicht alle in diese vier Kategorien hinein die wir anbieten. Also katholisch, evangelisch, orthodox und islamisch. Also es gibt auch Buddhisten, Hinduisten. Und da habe ich mir gedacht, für die fehlt halt irgendwie noch ein Angebot. Was aber wie gesagt natürlich auch kaum administrierbar wäre, weil wir können jetzt nicht 25 Religionslehrer, wo jeder dann einen Schüler hat, einstellen, oder so. Also ich denke mir, das ist schwer realisierbar. Aber andererseits denke ich mir, keine Ahnung, wenn ich Hinduist bin und dann heißt es: Wähle



jetzt zwischen katholischer und islamischer Religion. Ja, es ist vielleicht ein bisschen komisch. Also, das ist das was ich mir gedacht habe, ursprünglich.

I: Dass man da auch nochmal mehr Rücksicht nimmt, sozusagen, auf andere [Religionen?]

B: Ja, oder dass es irgendein Alternativangebot gibt. Oder einen Religionsunterricht, der jetzt nicht auf eine bestimmte Konfession hin ausgerichtet ist. Sondern irgendwie allgemein [etwas vermittelt?] Ich glaube zwar das wird sowieso im Religionsunterricht gemacht, dass man auch von den anderen Religionen etwas lernt, aber wie gesagt, dass ist das, wo ich mir gedacht habe, da ist irgendwie eine kleine Lücke da. (I7, 251-268).



## ANHANG

### A Der Interviewleitfaden

#### Zum Einstieg

Wie lange sind Sie schon an der Schule? Welche Fächer unterrichten Sie? Was sind Ihre Aufgabenbereiche? Welche zusätzlichen Funktionen üben Sie aus?

#### Thema: Gewalt an der einzelnen Schule

Das Thema von Gewalt in der Schule wird ja in den Medien und der Öffentlichkeit immer wieder diskutiert. Welche Erfahrungen an Ihrer Schule haben Sie diesbezüglich gemacht?

Gibt es Besonderheiten an Ihrer Schule in Bezug auf das Thema Gewalt (etwas Spezifisches, was nur an Ihrer Schule vorkommt)?

Wo kommt es Ihrer Erfahrung nach oft zu Gewalt?

Gibt es Zeiten im Schuljahr, in denen es zu öfters als sonst zu Gewalt kommt?

Wie wird mit Gewalt an Ihrer Schule umgegangen? Welche Maßnahmen werden gesetzt, wenn es zu Gewalt kommt? (Was erachten Sie daran als sinnvoll? Was stört Sie?)

Wo sehen Sie Handlungsbedarf, wenn es um den Umgang mit Gewalt an Ihrer Schule geht?

#### Thema: Gewalt im Schulzentrum gesamt

Das Schulzentrum Friesgasse besteht ja aus *mehreren Schulformen*. Diesbezüglich würde mich interessieren:

Wie funktioniert das alltägliche Miteinander – von SchülerInnen verschiedener Schultypen, von LehrerInnen verschiedener Schultypen usw.?

Welche Chancen sehen Sie darin, dass mehrere Schulformen unter einem Dach sind? Wie werden diese genutzt?

Welche Schwierigkeiten ergeben sich daraus? Sehen Sie Konflikte zwischen den Schulen? Wo gibt es hier Gewaltpotenzial?

Die Friesgasse ist eine *Katholische Privatschule*: Woran erkenne ich, dass es sich um eine Katholische Privatschule handelt? Gibt es da Ihrer Meinung nach einen Zusammenhang mit dem Gewaltvorkommen an der Schule?

In der Friesgasse leben und lernen SchülerInnen und LehrerInnen aus verschiedensten Kulturen und Religionen miteinander: Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, wie die Schule mit



dieser *Vielfalt* umgeht? Was würden Sie sich in Bezug auf den Umgang mit dieser Vielfalt wünschen?

**Thema: Gewaltprävention**

Ad Friedenspädagogik: Die Friesgasse ist ja ein Schulzentrum, in dem Friedensarbeit/pädagogik groß geschrieben wird.

Woran kann ich das erkennen?

Wo sehen Sie Grenzen? Welche Herausforderungen gibt es?

Was würden Sie sich in diesem Bereich wünschen?

Ad Mediationsprojekt: Seit ca. zehn Jahren gibt es an der Friesgasse ein Mediationsprojekt.

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Mediationsprojekt gemacht?

Wo sehen Sie Grenzen? Welche Herausforderungen gibt es?

Was würden Sie sich in Bezug auf das Mediationsprojekt wünschen?

Ad Maßnahmenkatalog: An der Friesgasse wird gerade an einem Maßnahmenkatalog gearbeitet, der festlegt, wie bei Gewaltfällen zu reagieren ist.

Welche Funktion könnte dieser Katalog übernehmen?

Kann das eine Hilfe für Sie sein?

Was darf Ihrer Meinung nach darin auf keinen Fall fehlen?

Ad Gewaltprävention allgemein:

Welche Erfahrungen mit Maßnahmen der Gewaltprävention an der Schule haben Sie?

Welche Maßnahmen sind Ihrer Meinung nach nötig, um ein besseres Miteinander an der Schule zu gewährleisten?

Welche Unterstützung würden Sie sich für den Konfliktfall wünschen?

Wünsche und Ideale:

Wie stellen Sie sich ein ideales Zusammenleben an der Friesgasse vor?

Was würden Sie sich in Bezug auf ein friedliches Zusammenleben im Schulzentrum wünschen? Was würden Sie dafür brauchen?



## B Transkription und Transkriptionsregeln

### Generell

Die gesprochenen Worte werden ins Schriftdeutsche übertragen. Lautsprachliche Äußerungen werden weggelassen. Der Dialekt wird geglättet.

Das Dokument einmal zur Gänze anhören und erst dann transkribieren.

Die wichtigsten Regeln lauten:

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