



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kommunikation in Institutionen mit besonderem Augenmerk auf die Schule

**Eine empirische Untersuchung aus der Sicht der Lehrer und
Schülermediatoren**

Verfasserin

Theresa Vogrin

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Februar 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ao Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittemser

Danksagung

Ich bedanke mich sehr herzlich bei allen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, ganz besonders bei meinen Eltern, die mich während des Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit immer begleitet und unterstützt haben. Ohne sie wäre dieses Studium niemals möglich gewesen. Für das Verständnis und die Geduld, die sie mir in den letzten Jahren immer entgegen gebracht haben, möchte ich mich herzlich bedanken.

Zudem möchte ich meinen Schwestern Stephanie und Gunilla danken, die mich immer unterstützt und mir den Rücken gestärkt haben.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Ilse Schritteser für die gute Betreuung bedanken sowie bei jenen Personen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----|
| 1 EINLEITUNG..... | 4 |
| 2 INSTITUTIONENBEGRIFF | 6 |
| 2.1 Institutionenbegriff nach GOFFMAN..... | 6 |
| 2.2 Institutionenbegriff nach BERGER und LUCKMANN..... | 7 |
| 2.3 Institutionenbegriff nach FEND | 11 |
| 2.4 Schule als Institution..... | 14 |
| 2.4.1 Aufgaben der Schule..... | 15 |
| 2.5 Resümee | 19 |
| 3 KOMMUNIKATION IN INSTITUTIONEN UND IN DER GESELLSCHAFT | 20 |
| 3.1 Betrachtung der Machtstrukturen in Institutionen nach WODAK | 20 |
| 3.2 Annäherungen an den Begriff <i>Kommunikation</i> | 21 |
| 3.3 Der Sprachbegriff nach WODAK | 28 |
| 3.4 Diskursanalyse | 34 |
| 3.5 Resümee | 36 |
| 4 KOMMUNIKATION IN DER SCHULE | 37 |
| 4.1 Kommunikation der Schüler..... | 37 |
| 4.2 Kommunikation der Lehrer..... | 37 |
| 4.3 Strukturelle Konflikte innerhalb der Schule | 38 |
| 4.4 Vereinbarungskultur in Schulen | 41 |
| 4.5 Resümee | 43 |
| 5 MEDIATION ALS KOMMUNIKATIONSFORM | 44 |
| 5.1 Definition von Mediation..... | 45 |
| 5.1.1 Grundhaltung, Aufgaben und Rolle des Mediators..... | 46 |
| 5.1.2 Ablauf einer Mediation im Überblick..... | 48 |
| 5.2 Mediation in der Schule | 51 |
| 5.3 Kritischer Blick auf den Mediationsansatz..... | 54 |
| 5.4 Resümee | 57 |
| 6 METHODOLOGIE UND METHODE | 58 |
| 6.1. Das leitfadengestützte Experteninterview | 59 |
| 6.1.1 Durchführung der Interviews | 61 |
| 6.1.2 Die Interviewpartner | 62 |
| 6.1.3 Der Interviewleitfaden..... | 63 |
| 6.1.4 Auswertung der Interviews | 64 |
| 6.2 Resümee | 69 |
| 7 ANALYSE DER INTERVIEWS..... | 70 |
| 7.1 Die Analyseeinheiten | 70 |
| 7.2 Inhaltliche Hauptkategorien | 70 |
| 7.3 Zusammenstellung des Kategoriensystems | 72 |
| 7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse | 81 |
| 7.5 Resümee | 91 |
| 8 RESÜMEE..... | 95 |
| 9 LITERATURVERZEICHNIS | 98 |
| Anhang | 104 |

1 EINLEITUNG

Die Arbeit umfasst das Thema *Kommunikation in Institutionen* und behandelt im Besonderen die Institution Schule. Spezifisches Augenmerk wird auf die Forschungsergebnisse von WODAK gelegt. Sie ist eine Expertin auf diesem Gebiet und befasst sich in ihren Analysen über den kritischen Diskurs vorwiegend mit Machtstrukturen und deren Auswirkungen auf die Kommunikation in Institutionen.

In den letzten Jahren ist die Schule bzw. ihre Umgestaltung und Veränderung zu einem Dauerthema geworden. Nicht zuletzt wegen wiederholten Berichten zu „Gewalt in Schulen“ scheint das Thema rund um angemessene Kommunikationsformen in der Schule zeitgemäß. In den Medien wird auch von Schülern¹ berichtet, die als Mediatoren tätig sind – vereinfacht übersetzt: eine Art „Kommunikationshelfer“ in Konfliktsituationen² -, und auch das zeigt, dass die interne Kommunikation und in diesem Zusammenhang auch die Schlichtung von Konflikten zu einem Thema in der Schule geworden sind.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen darstellen und welche Maßnahmen und Lösungsansätze von Experten vorgeschlagen werden können, um einem latent in institutionellen Strukturen postulierten Gewaltpotenzial entgegenzuwirken und gelingende Kommunikation zu fördern. Im Zuge dieser Fragestellung wird im ersten Teil der Arbeit der neueste Forschungsstand der Thematik erhoben und aufgearbeitet. Dieser Teil ist auf vier Schwerpunkten aufgebaut:

- dem Institutionenbegriff,
- Kommunikation in Institutionen und in der Gesellschaft,
- Kommunikation in der Schule und
- Mediation als Kommunikationsform.

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit bei Personen immer die maskuline Form gebraucht. In der Regel sind damit aber Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

² Eine differenzierte Begriffserklärung erfolgt im Kapitel zu „Mediation“.

Nach diesem theoretischen Abschnitt folgt der empirische Teil der Arbeit. Mit dem gewählten Thema dieser Arbeit lag es nahe, ins Forschungsfeld einzublicken und den aktuellen Stand bezüglich Kommunikation in der Institution Schule zu erforschen.

Daher werden im zweiten Teil der Arbeit qualitativ-empirische Interviews durchgeführt. Im Genaueren wird das leitfadengestützte Experteninterview herangezogen, da diese Art der Befragung zur Erhebung komplexer Wissensbestände passend und gewinnbringend in Hinblick auf die Forschungsfrage scheint.

Es soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Maßnahmen und Lösungsansätze von Experten für tragfähige Kommunikationsprozesse in einem institutionellen Kontext, wie ihn die Schule darstellt, greifen. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000).

2 INSTITUTIONENBEGRIFF

2.1 Institutionenbegriff nach GOFFMAN

GOFFMAN (1973, S. 15) beschreibt Institutionen als „Räume, Wohnungen Gebäude oder Betriebe, in denen regelmäßig eine bestimmte Tätigkeit ausgeübt wird“. Nach seinen Erkenntnissen tendieren Institutionen dahin, sich als allumfassend darzustellen, das heißt, der soziale Kontakt zur Außenwelt wird beschränkt und das Leben spielt sich hinter verschlossenen Türen ab.

Weitere Merkmale von Institutionen nach GOFFMAN (1973, S. 17f) sind:

- gleich bleibender Ort,
- gleich bleibende Autorität,
- dauernde Gesellschaft,
- Mitglieder der Institution verrichten arbeitsteilig die gleiche Tätigkeit
- der Arbeitstag ist genau geplant,
- formale Regeln und ein Stab von Funktionären schreiben den Tätigkeitsbereich vor,
- die unterschiedlichen erzwungenen Tätigkeitsbereiche werden in einem Gesamtplan zusammengefasst, da dies für das Erreichen offizieller Ziele der Institution hilfreich sein soll.

Diese Merkmale gelten laut GOFFMAN (1973) für alle Institutionen. In industriellen und kommerziellen Institutionen und ebenso in Bildungsinstitutionen würden allerdings – so GOFFMAN - immer häufiger Entspannungsmöglichkeiten wie Cafeterias angeboten, wobei darauf geachtet wird, dass die Autoritätsprinzipien dort keine Rolle spielen. Diese informellen Bereiche werden eingerichtet, um die formalen Charakterzüge einer Institution zu überdecken und dadurch Institutionen persönlicher wirken zu lassen.

Um eine Institution aber als „totale Institution“ (Goffman 1973, S. 18ff) zu bezeichnen, müssen folgende Merkmale auftreten:

- Überwachung,

- Einteilung in „Insassen“ und Aufsichtspersonal; es besteht eine oft formell vorgeschriebene soziale Distanz zwischen den beiden Gruppen,
- beschränkte Weitergabe von Informationen an die Insassen,
- Abwehren von horizontaler Kommunikation,
- Tagesablauf und somit auch menschliche Bedürfnisse werden vorgeplant.

Diese Merkmale gelten bei GOFFMAN hauptsächlich für psychiatrische Anstalten und Gefängnisse und sollen für den heutigen Schulbegriff nicht zutreffen. Die Schule der Gegenwart soll vielmehr durch Transparenz und Individualisierung möglichst keine Affinität mit einer totalen Institution aufweisen.

2.2 Institutionenbegriff nach BERGER und LUCKMANN

Ausgehend von GEHLENS und PLESSNERS Thesen beschreiben BERGER und LUCKMANN, dass die „Gesellschaftsordnung ein Produkt des Menschen ist, oder genauer: eine ständig menschliche Produktion“ (Berger/Luckmann 1980, S. 55). Da der Mensch nicht in der Lage ist, alleine und ohne menschliche Nähe zu überleben, versucht er ständig sozialen Kontakt zu Mitmenschen zu halten und somit einen stabilen Lebensbereich zu schaffen. Diese Abhängigkeiten und Instabilität des Menschen sind biologische Gegebenheiten und die „Voraussetzungen für das Entstehen einer gesellschaftlichen Ordnung. Mit anderen Worten: wenngleich keine bestehende Gesellschaftsordnung biologisch abgeleitet werden kann, ist doch die Notwendigkeit gesellschaftlicher Ordnung überhaupt in der biologischen Verfassung des Menschen angelegt“ (Berger/Luckmann 1980, S. 55).

Im Weiteren beschreiben BERGER und LUCKMANN folgende Ansätze:

- Ursprung der Institutionalisierung
- Merkmale von Institutionen
- Grenzen der Institutionalisierung

Auf diese Bereiche der Institutionalisierung wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Den Ursprung sehen BERGER und LUCKMANN (1980, Ersterscheinung 1966) basierend auf Gehlens Theorie – in der Gewohnheit. Gewohnheitsprozesse gehen jeder Institutionalisierung voraus, da jede Handlung, die der Mensch mehrmals wiederholt, zu einem verfestigten Ablauf führt. Durch das Einführen und Abrufen dieses Modells erweisen sich nach BERGER und LUCKMANN (1980, S. 56f) dem Menschen viele Vorteile:

- Bei den betreffenden Handlungen kommt es zu einer Einsparung von Kraft.
- Durch diese Abläufe befreit sich der Mensch von Entscheidungen und dies wiederum führt zu psychologischer Entlastung.
- Das Handeln wird spezialisiert und gerichtet, denn diese biologische Ausstattung fehlt dem Menschen, dadurch werden Spannungen abgebaut.
- Da der Hintergrund durch habitualisiertes Handeln gesichert ist und auf dieser Ebene wenig Entscheidungen getroffen werden müssen, kann sich der Mensch auf das Wesentliche konzentrieren und im Vordergrund Entscheidungen treffen und Einfälle freisetzen.

1. Merkmal: Typisierung der habitualisierten Handlungen

Das heißt, habitualisierte Handlungen sind zunächst Voraussetzung für die Institutionalisierung. Zur Entstehung von Institutionen kommt es dann, wenn diese habitualisierten Handlungen typisiert werden. Aus jeder Typisierung entsteht eine Institution. Dabei sind Reziprozität (Wechselseitigkeit) der Typisierung sowie Typik (Typenlehre) der Akte und Akteure wichtig. (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 50)

Diese Typisierungen sind Allgemeingut und somit für die Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft zugänglich. Diese Typisierung kann zwischen zwei oder mehreren Personen stattfinden, vorausgesetzt es ist eine dauerhaft gesellschaftliche Situation vorhanden. Zu einer Institutionalisierung kann es bei zwei Personen aber nicht kommen, da die Möglichkeit einer Typologie der Akteure nicht gegeben ist. (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 58ff)

2. Merkmal: Historizität und Kontrolle

Institutionen setzen Geschichte und Kontrolle voraus. Während einer gemeinsamen Geschichte kommt es zu Typisierung von Handlungen. Diese Typisierung kann eben nicht plötzlich auftauchen, sondern es braucht eine gemeinsame Geschichte. (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 58)

Institutionen haben einen Kontrollcharakter. Das Faktum, dass Institutionen vorhanden sind, reicht aus, um menschliches Verhalten zu kontrollieren. „Sie stellen Verhaltensmuster auf, welche es in eine Richtung lenken, ohne „Rücksicht“ auf die Richtungen, die theoretisch möglich wären. Dieser Kontrollcharakter ist der Institutionalisierung als solcher eigen“ (Berger/Luckmann 1980, S. 58). Das heißt, wenn es zur Institutionalisierung menschlicher Tätigkeiten kommt, dann bedeutet das, dass dieser Tätigkeitsbereich unter sozialer Kontrolle steht, und „je mehr Verhaltensweisen institutionalisiert sind, desto mehr Verhalten wird voraussagbar und kontrollierbar“ (Berger/Luckmann 1980, S. 67).

3. Merkmal: Weitergabe der Institutionen an die nächste Generation

Bei der Weitergabe dieser Institutionen mit ihren Kontrollmechanismen an die nächste Generation ergibt sich das Problem der Legitimation. Die Institutionen basieren für die neue Generation eher auf Tradition als auf eigenen Erinnerungen. Das macht die Anerkennung der Institutionen schwierig, da der Mensch von Programmen, die andere aufgestellt haben, eher abweicht, als wenn er selbst daran beteiligt gewesen wäre. (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 66).

Um sie trotzdem in die gesellschaftliche Ordnung einzuführen, muss den Kindern von Anfang an erklärt werden, wie man sich benimmt, und sie müssen dann „bei der Stange“ gehalten werden. Dieses Prinzip gilt auch für Erwachsene, denn die Verhaltensweisen sollen voraussagbar und kontrollierbar sein. (Vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 67)

Die Erfahrungen, die ein Mensch erlebt, werden zu Erinnerungen und weiters zu einer erkennbaren und erinnerbaren Ablagerung. Es kommt zu einer intersubjektiven

Erfahrungsablagerung, wenn mehrere Personen einen gemeinsamen Lebensweg mit ähnlichen Erfahrungen erlebt haben.

Diese Erfahrungen werden über ein gemeinsames Zeichensystem, wie es in unserer Gesellschaft meistens die Sprache ist, an die Generationen und Gesellschaften weitergegeben.

Das heißt, die intersubjektiven Erfahrungen sind erkennbar und verständlich und somit ist die Möglichkeit vorhanden, diese Erfahrungen zu überliefern und die Institutionen für die nächste Generation sichtbar zu machen. (Vgl. Berger /Luckmann 1980, S. 72)

4. Merkmal: Rollenverhalten

Die Gesellschaftsordnung wird durch Rollen repräsentiert und diese Repräsentation beinhaltet nach BERGER und LUCKMANN (1980, S. 79) zwei Bereiche:

- Die gespielte Rolle repräsentiert sich selbst. Rechtsprechung zum Beispiel heißt, die Rolle des Richters zu übernehmen und als Richter zu agieren.
- Die gespielte Rolle beinhaltet einen ganzen Verhaltenskomplex. Die Rolle wird mit anderen Rollen in Verbindung gebracht und mit der Gesamtheit der Institution identifiziert. Das heißt, die gespielte Rolle repräsentiert die Institution.

Durch diese Repräsentationen von Rollen werden Institutionen greifbar und erfahrbar. Die Institutionen werden durch diese gespielten Rollen als gegenwärtig und lebendig erlebt. (Vgl. Berger /Luckmann 1980, S. 79)

Institutionen werden auch noch anders repräsentiert:

- durch die Sprache, die sehr einfach oder auch sehr kompliziert sein kann, und
- durch Objekte, die Institutionen symbolisch darstellen können. (Vgl. Berger /Luckmann 1980, S. 80)

Zu den Grenzen der Institutionalisierung äußern sich BERGER und LUCKMANN folgendermaßen:

Verschiedene Gesellschaften haben für nicht institutionalisierte Bereiche verschieden viel Platz eingeräumt. Dieser Bereich hängt von den so genannten gesellschaftlichen Relevanzstrukturen ab. „Wenn viele oder die meisten Relevanzstrukturen Gemeingut einer Gesellschaft sind, so muss die Institutionalisierung sehr weit gehen. Sind nur wenige Relevanzstrukturen allgemein verbindlich, so sind der Institutionalisierung engere Grenzen gesetzt“ (Berger /Luckmann 1980, S. 84). Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass Institution und Wissen miteinander verbunden sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass BERGER und LUCKMANN einen wissenssoziologisch gefärbten, sozial-konstruktivistischen Institutionenbegriff vertreten. Dabei liegt die Quelle eines Institutionalisierungsprozesses in der Gewohnheit und seine Funktion ist es, bestimmte Praktiken auf Dauer zu stellen.

Das ist auch der größte Nachteil von Institutionen, denn indem man bestimmte Bereiche aus der Gesellschaft herausnimmt und auf Dauer stellt, werden Veränderungen oft tabuisiert und nur schwer durchführbar. (vgl. Wodak 1989)

Laut LIPP geht es bei Institutionen um „den Anspruch auf dauerhafte Geltung, die Koordinierung von Aktivitäten und die Entlastung von Improvisation und Risiko. Diese Entlastung wird ‚erkauft‘ mit einer Beschränkung von Handlungsspielräumen“ (Lipp 1995, S. 136, zit. nach Nolda 2000, S. 21).

2.3 Institutionenbegriff nach FEND

Im strukturfunktionalistischen Ansatz zielen Institutionen auf „die dauerhafte Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft“ (Fend 2006, S. 28). Um das zu erreichen beschreibt FEND (2006) die wichtigsten Kernfunktionen von Institutionen, basierend auf PARSONS (1967) Ansatz:

1. Technologie

Die Entwicklung einer „Technologie“ ist die Voraussetzung dafür, dass Kernprobleme der Gesellschaft erarbeitet werden. Diese instrumentellen Techniken sollen das Erreichen der Ziele fördern und somit die Aufgabenerfüllung in Institutionen

ermöglichen. Das heißt, eine überzeugende „Technik“ zur Erfüllung der Aufgaben muss entwickelt werden. (vgl. Fend 2006, S. 28)

2. Selbsterhaltung

Um eine Beständigkeit von Institutionen zu sichern, müssen sie sich selber erhalten können.

Um das zu erreichen, beinhalten Institutionen Verfahren, die ihre eigene Struktur sichern. Ein Beispiel dafür sind administrative Abläufe. (ebd.)

3. Integration

Um den Erhalt von Institutionen zu gewährleisten, müssen gemeinsame Werte und Deutungsmuster einfließen und eine Binnenkohäsion entwickeln. (ebd.)

4. Adaption

Es müssen Strategien der Anpassung erarbeitet werden. Die Institution muss in der Lage sein, sich mit Außenstellen - wie im Fall der Schule etwa den Eltern - zu arrangieren. (ebd.)

Diese vier Kernbereiche seien - so FEND (2006) - Voraussetzung für die Stabilität und Dauerhaftigkeit von Institutionen.

In Bildungsinstitutionen ist laut FEND das pädagogische Wissen und Handeln die handlungsleitende Technologie. Es lässt sich allerdings schwer festmachen, welches pädagogische Handeln angemessen und professionell ist.

Pädagogisches Wissen wird daher als *weiche Technologie* beschrieben, da sich die Aufgaben als besonders speziell herauskristallisieren, denn die Aufgaben liegen in der Kulturübertragung sowie der Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten an Kinder und Jugendliche. Das bedeutet, Bildungssysteme arbeiten an der Seele der Kinder, an ihrer psychischen Formgebung sowie dem Wertesystem. (vgl. Fend 2006, S. 29f)

Hier sind auch die Schwächen des strukturfunktionalistischen Ansatzes erkennbar, nämlich das mangelnde Bewusstsein für Individualität und sozialen Wandel.

Institutionen sollen einerseits die Gesellschaft stützen, andererseits braucht man aber davon abweichende Variationen, um die Gesellschaft aufrecht zu erhalten.

Es geht hier um eine „Zerreißprobe“. Diese zeigt sich in den starren Regeln, Rollen und Ritualen der Institutionen, die zum Teil noch ihre historische Bedeutung haben. Im Gegensatz dazu erkennt man Veränderungen der Institutionen durch den gesellschaftlichen Wandel, denn jedes politische System formt sich Institutionen, die neue Regeln, Gesetze, Organisationsstrukturen, Ideologien und auch Sprachen beinhalten. (vgl. Wodak 1989a, S. 37)

Genauso wie in der Gesellschaft gibt es auch in Institutionen Widersprüche, die durch eine starre Hierarchie schwer aufzulösen sind. Aufgrund der Eigendynamik, die in einer Institution entsteht, sowie der starken Hierarchie einer Institution erweisen sich Entwicklungsprozesse in Institutionen besonders langsam und ihre Vorgänge – entgegen ihrer Zielsetzung – zeigen sich oft als ineffizient. (a.a.O., S. 45)

Zusammenfassend sind Institutionen nach GOFFMAN (1973) mehr oder weniger allumfassend, das heißt, jede Institution weist Facetten eines totalen Charakters auf.

Der wissenssoziologische und sozialkonstruktivistische Ansatz nach BERGER und LUCKMANN (1980), die sich auf die Theorie von GEHLEN stützen, sehen die Gesellschaftsordnung als ein Produkt des Menschen und den Ursprung von Institutionen in Entwicklung von Routinen und Gewohnheit. Einerseits sollen Institutionen gesellschaftliche Ordnung und Entlastung sichern, andererseits haben Institutionen eine kontrollierende Funktion mit einhergehenden Sanktionen, die für die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft bedrohlich wirken können.

In der funktionalistischen Sichtweise nach FEND (2006), basierend auf PARSONS Theorie, werden Institutionen als Gesellschaftsstütze wahrgenommen, die die Aufgabe haben, die Basisprobleme einer Gesellschaft dauerhaft bewältigen zu können.

Resümierend verweisen sowohl GOFFMAN als auch BERGER und LUCKMANN auf einen gewissen Zwangscharakter von Institutionen – bei GOFFMAN deutlicher als Einschränkung ausgewiesen, bei BERGER und LUCKMANN kommen die

Aspekte der Legitimierung und Entlastung durch Habitualisierung und Routine dazu. Gemeinsam ist beiden Ansätzen der Blick auf die Abläufe in Institutionen und deren Tendenz zur Trägheit und zur Objektivierung.

Der Ansatz FENDs beleuchtet die Funktion der Institution aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Auch hier kommen – über dem Moment der „Rolle“, die funktional in Institutionen eine zentrale Bedeutung einnimmt – eine Tendenz zur Objektivierung und Entindividualisierung und damit ein Außer-Diskussion und Auf-Dauer-Stellen der Institution zum Ausdruck.

WODAK argumentiert in der Folge, dass diese Objektivierungsmomente jenen Zwangscharakter in sich tragen, der – wird er nicht bewusst gemacht – in Formen von Gewalt überleiten kann. Abgesehen davon hat jede Institution konstitutiv eine Seite von Gewalt und Zwang, da sie sich über Normen und Regeln definiert, deren Nichteinhaltung sanktioniert werden.

Die hier angeführten unterschiedlichen Ansätze sollen einen groben Überblick über den in Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung und den gewählten Zugang zu Institutionen geben.

Insbesondere ist für die in der vorliegenden Arbeit eingenommene Perspektive jener Ansatz entscheidend, der im vorangegangenen Kapitel über den Institutionsbegriff des Bildungswissenschaftlers FEND erläutert wurde. Diese Grundlage wird in den folgenden Kapiteln verwendet und weiter entwickelt.

2.4 Schule als Institution

Nachdem in den vorherigen Unterkapiteln verschiedene wissenschaftliche Ansätze zum Thema Institutionenbegriff dargestellt und erläutert wurden, befasst sich der folgende Abschnitt nun genauer mit der Schule als Institution. Dabei wird vor allem auf die Aufgaben der Schule eingegangen.

Nach KERSCHBAUM-WERNER (1995) werden die Intentionen einer Schule als Institution folgendermaßen beschrieben:

- Schutz der Mitglieder der Institution durch öffentliche Legitimität der Institution sowie durch gesetzliche Regelung, Eigenschutz auch für die Institution selbst,
- Entlastung durch Verringerung von sozialer und sachlicher Komplexität,
- Dauerhaftigkeit der Institution durch relative Stabilität und Verlässlichkeit,
- Zweckorientiertheit durch Ausrichtung an offiziellen Zielen,
- Ausrichtung auf Überindividuelles zugunsten des Einzelnen,
- Sanktionen zur Durchsetzung aufgestellter Normen.

2.4.1 Aufgaben der Schule

Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft. Sie muss sich vielen Erwartungen, Forderungen und Aufgaben stellen. Nach FEND (1980) gibt es vier Hauptaufgaben, die der Schule aufgetragen werden.

1. Qualifikationsfunktion,
2. Selektionsfunktion,
3. Legitimationsfunktion,
4. gesellschaftliche Kontrolle.

Diese vier Funktionen des Schulsystems werden im Folgenden genauer beschrieben.

Qualifikationsfunktion des Schulsystems

Nach FEND (1980, S. 27ff) gibt es einen Zusammenhang zwischen schulisch beigebrachten Qualifikationen und deren Nutzung im Berufsfeld, das heißt, Beschäftigungssysteme und Qualifikationssysteme sind miteinander verknüpft.

Die Steuerung des Arbeitsmarktes über das Ausbildungssystem kann zukünftig nicht nur als sozialpolitische Aufgabe gelten, sondern muss auch als politische

Aufgabe weitergeführt werden. „Dabei ergeben sich schwerwiegende Steuerungs- und Prognosedefizite für die Rolle der Bildungspolitik und damit für die Rolle des Staates“ (Fend 1980, S. 27). Um diesem Prognosedefizit entgegenzuwirken, können laut FEND verschiedene Maßnahmen gesetzt werden:

- hohes allgemeines Qualifikationsniveau,
- bereichsspezifische Steuerung nach der zehnten Schulstufe,
- Weiterbildung,
- Reduktion der Einkommensunterschiede von Bevölkerungsschichten mit hoher bzw. niedriger Ausbildung.

„Insgesamt müsste versucht werden, die Unterbringung jeder Generation im Beschäftigungssystem sicherzustellen“ (Fend 1980, S. 28).

Nach EHLICH und REHBEIN (1983) ist die Weitergabe von Qualifikationen an die nächste Generation eine wesentliche Aufgabe der Schule. An die Schule wird die Erwartung gestellt, dass sie bzw. die Lehrer die Gegenstände des Unterrichts vermitteln und erklären. Den Schülern sollen Qualifikationen angeeignet werden. Es soll zu einer wechselseitigen Verständigung über den Gegenstand kommen, wobei ein Interesse, sich mit der Materie auseinander zu setzen, vom Lehrer sowie vom Schüler gegeben sein muss. Das bloße Referieren des Lehrers reicht ebenso wenig wie ein kritikloses Hinnehmen aller Mitteilungen von Seiten der Schüler. Der Schüler soll sein „Erfahrungswissen“, das heißt, das Wissen, das er selbst in der gesellschaftlichen Praxis errungen hat, mitteilen. Der Lehrer soll sich dann wiederum mit dieser „Wissensmitteilung“ auseinander setzen. (vgl. Ehlich /Rehbein 1983)

Selektionsfunktion

„Ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Erziehungssystem und der Gesellschaft wird heute in der Allokationsfunktion des Schulsystems gesehen“ (Fend 1980, S. 29). Das Schulsystem selektiert in jedem Jahrgang und dadurch wird der Zugang zu höheren oder niedrigen Berufschancen, welche mit Macht und Einkommen verbunden wird, reguliert. Das bedeutet, die Verteilung der Lebenschancen wird vom Schulsystem geregelt. (vgl. Fend 1980)

Schüler, die in diesem System versagen, haben diese Qualifikations- und Selektionsmechanismen so verinnerlicht, dass sie sich selbst die Schuld an ihrem schulischen Versagen geben und keinesfalls das System als mögliche Ursache sehen. Um diese Verinnerlichung schulischer Funktionsmechanismen besser zu erreichen, wird den Mitgliedern Partizipation in Form von Mitsprache scheinbar ermöglicht und auch punktuell eingelöst; sollte es jedoch zur Problematisierung von Hierarchien und Führungspositionen kommen, wird diese Beteiligung sofort zurückgenommen. (vgl. Gstettner 1991, S. 435)

Legitimationsfunktion

Die Bedeutung des Schulsystems liegt in der gesellschaftlichen Wertvorstellung und den damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen. Diese Wertstruktur mit den Machtverhältnissen wird von jeder Generation neu reproduziert und zwar über die zeitweiligen Erziehungssysteme.

Schulsysteme können „über latente Lernprozesse eine wichtige Legitimationsfunktion für bestehende Gesellschaftsverhältnisse ausüben“ (Fend 1980, S. 42). Diese schulische Beeinflussung wird einerseits über die Selektion des Nachwuchses hervorgerufen, andererseits über die „Herstellung jener Haltung und Einstellung, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren“ (ebd.).

Gesellschaftliche Kontrolle

Die Verwaltung ist das wichtigste Kontrollsystem der Schule. Die Verwaltung beinhaltet verschiedene Abteilungen, die es ermöglichen, diese Einrichtung zu kontrollieren.

Da die Schule eine Institution des Staates ist, kontrolliert der Staat

- „die Organisationsform des Schulsystems,
- die Verteilung von Kompetenzen,
- die Einhaltung der Vorschriften,
- die Zuweisung von Sachmitteln und Personal,

- die Inhalte, die zu lehren sind, als auch
- die Eingangsbedingungen und Abschlussbedingungen,
- die Prüfungen und Berechtigungen“ (Fend 1980, S. 50).

Das bedeutet, dass eine Weiterentwicklung und Veränderungen im Schulsystem einerseits über die Verwaltung und andererseits über die Regierung stattfinden. Diese zwei Einrichtungen bilden den gesetzlichen Rahmen. Verschiedene Einflüsse von gesellschaftlichen Gruppen wie Eltern, Lehrer, Berufsverbände usw. mit den verschiedensten Vorstellungen und Werten können in das Kontrollsystem einfließen. (vgl. Fend 1980). In fast allen Schulen Österreichs hat sich ein Schulgemeinschaftsausschuss etabliert, der die Interessen von Lehrern, Eltern und Schülern koordinieren soll.

„Durch die institutionelle Verfasstheit der Schule wird im Unterricht ein Erfahrungsfeld geschaffen, das die Aufgabe hat, die Schüler zu konformem Verhalten im bestehenden gesellschaftlichen System zu führen.“ (Tillmann 1976, S. 22, zit. nach Kerschbaum-Werner 1995, S. 1) Alle Schüler sollen somit durch die Institution Schule eine Einschulung und ein Training in ihrem gesellschaftlich angepassten Verhalten erfahren.

2.5 Resümee

Für die Grundlage dieser Arbeit war es notwendig, vorerst einen Institutionenbegriff als Reverenzrahmen darzulegen und auf die im verfolgten Ansatz artikulierten Sichtweisen von Institutionen einzugehen.

In Institutionen – darunter auch die Schule – herrscht eine klar geregelte Struktur. Es gibt allgemein dieselben Hierarchien und klar geregelte Formen. Aus dieser vorgegebenen Struktur ergeben sich eindeutige Regeln und Verhaltensmuster für alle Mitarbeiter in diesem geschlossenen Bereich. Jeder Mitarbeiter hat eine klar definierte Rolle.

Auch wenn Institutionen diese gemeinsamen Strukturen kennzeichnen, verlaufen die Kommunikationskulturen zwischen den einzelnen Institutionen oft jedoch sehr unterschiedlich. (vgl. Wodak 2003)

Das folgende Kapitel wird demnach von der Frage der Kommunikation in Institutionen und in der Gesellschaft handeln um anschließend die Kommunikation in der Institution Schule vertiefen zu können.

3 KOMMUNIKATION IN INSTITUTIONEN UND IN DER GESELLSCHAFT

In vielen Institutionen werden Entscheidungen für den sozialen, beruflichen ökonomischen und gesundheitlichen Werdegang einer Person beschlossen und dabei spielt die Kommunikation eine wesentliche Rolle. Das Problem dabei ist, dass nicht jedes Mitglied der Gesellschaft die institutionellen Kommunikationsformen beherrscht und daher von Beginn an einen Nachteil hat.

(vgl. Günthner/Kotthoff, 1992)

Nach EHLICH/REHBEIN ist die Sprache in Institutionen „weitgehend in repetitiven Abläufen organisiert, die durch die institutionsspezifischen Zwecke gesteuert werden“, was dazu führe, „dass viele sprachliche Handlungen in relativ starren Formen verlaufen“ (Ehlich/Rehbein 1979, S. 342, zit. nach Nolda 2000, S. 23).

3.1 Betrachtung der Machtstrukturen in Institutionen nach WODAK

Vorweg gesagt, zeigt die kritische Diskursanalyse, den Zusammenhang von Gesellschaft und Kommunikation auf und hinterfragt diese Kommunikationsabläufe. WODAK (2003) befasst sich in ihren Analysen über den kritischen Diskurs vorwiegend mit Machtstrukturen und deren Auswirkungen auf die Kommunikation in Institutionen. Es ist dabei zu erkennen, dass in Institutionen wie Schulen, Krankenhäusern und Behörden eine klar geregelte Struktur herrscht. Das bedeutet, es gibt allgemein dieselben Hierarchien und klar geregelte Abläufe. Daraus ergeben sich eindeutige Regeln und Verhaltensmuster für alle Mitarbeiter dieser Institution. Die Rolle des Vorgesetzten sowie die Rollen der weiteren Angestellten sind somit klar definiert. Trotz dieser generellen gemeinsamen Strukturen innerhalb einer Institution verlaufen die Kommunikationskulturen zwischen den einzelnen Institutionen oft jedoch sehr unterschiedlich.

Um sich den unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen zu nähern, muss man sich laut WODAK vorerst die Frage nach der impliziten und der expliziten Macht stellen. Die explizite Macht wird durch Autoritäten wie Chef, Experte, Manager usw. ausgeführt. Das heißt, hier gibt es klar definierte Strukturen und Autoritäten, die von jedermann innerhalb und außerhalb der Institution anerkannt werden. (vgl. Wodak 2003)

Die impliziten Machtstrukturen bestehen aus institutionsinternen Machtabläufen und werden von Außenstehenden und Neueinsteigern nicht gleich erkannt und durchschaut. Der Außenstehende muss viele Abläufe erst durchschauen. Er weiß nicht wie Wissen in der Institution gespeichert wird, wer am ehesten der Experte ist, wer Entscheidungen trifft und warum. Diese Strukturen und Abläufe sind vorweg nicht transparent. Das versteht der Neueinsteiger erst, wenn er länger in dieser Institution arbeitet und mit ihren Strukturen vertraut wird und somit die latenten Mechanismen erkennt. (vgl. Wodak 2003)

3.2 Annäherungen an den Begriff *Kommunikation*

„Kommunikation“ ist ein sehr grundlegender Begriff, somit kann die Begriffsbestimmung nur in Funktion des vorliegenden Themas *Kommunikation in Institutionen* und hier insbesondere in einer Bildungsinstitution, wie sie die Schule darstellt, erarbeitet werden, da eine erschöpfende bzw. eindeutige Bestimmung des Begriffs auf Grund seiner Breite und vielfältigen Facetten den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Kommunikation kommt aus dem Lateinischen *communicare* und bedeutet „unterreden“, „mitteilen“.

Nach Brockhaus (1997) unterscheidet man zwischen:

- der interpersonalen Kommunikation,
- der Gruppen-Kommunikation und
- der mediengebundenen Kommunikation.

Erstere findet zwischen Personen oder Personengruppen statt.

Die Gruppen-Kommunikation passiert zwischen Mitgliedern aus Verbänden, Organisationen und Institutionen. Unter mediengebundener Kommunikation versteht man die Massenkommunikation, die durch Medien vermittelt wird.

Jede Kommunikation beinhaltet verschiedene Faktoren:

- Sender (Kommunikator),
- Empfänger (Adressat),
- Code: Sprache, Druck, Bild, Ton, Sprachschicht usw.,
- Kanal, physischer Übertragungsweg: Sprache, Schrift usw.
- Kontext: situationale Bestimmungsmomente eines Kommunikationsereignisses
- Inhalt: Gegenstand der Kommunikation

Außerdem sind bei der Kommunikation die Verschlüsselung (Encodierung), die Übermittlung und die Entschlüsselung (Decodierung, Interpretation) von Bedeutung. (vgl. Brockhaus 1997)

Im *großen Lexikon Medien und Kommunikation* (2006) definiert KOCH den Begriff folgendermaßen:

„Unter Kommunikation wird der zeichenhafte Austausch zwischen mindestens zwei Individuen (face-to-face-Kommunikation) mit dem Ziel der Verständigung oder gegenseitigen Beeinflussung verstanden, wobei dieser auch durch unterschiedliche Medien eingesetzt werden (mediale Kommunikation) kann, und damit der Kommunikationsprozess zeitlich versetzt (asynchron) und mit unterschiedlicher Intensität der Beteiligung (asymmetrisch) verlaufen kann“ (Koch 2006, S. 185).

Sie beschreibt Kommunikation als zentralen Bestandteil jeglichen alltäglichen Handelns und somit sei Kommunikation ein praxisbezogenes Phänomen.

Weiters erklärt KOCH die Funktionen der Kommunikation in der Ausbildung von Gemeinschaften sowie in der Ausbildung von Gesellschaftlichkeiten.

Damit sind kulturelle, soziale sowie historische Kontexte wesentliche Bestandteile jeder Kommunikationssituation.

„In diesem Sinne ist die Kommunikation stets mit Interaktion, also konkretem Handeln, verbunden und nur als solche zu verstehen“ (Koch 2006, S. 185).

HABERMAS (1981) Theorie des kommunikativen Handelns, ist eine Gesellschaftstheorie, „die sich bemüht, ihre kritischen Maßstäbe auszuweisen“ (Habermas 1981, S. 7).

HABERMAS betrachtet kommunikatives Handeln im Zusammenhang dreier Bereiche: erstens im Zusammenhang der kommunikativen Rationalität, zweitens der Gesellschaft und schließlich der Theorie der Moderne. „Die Theorie des kommunikativen Handelns soll eine Konzeptualisierung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs, die auf die Paradoxien der Moderne zugeschnitten ist, ermöglichen“ (Habermas 1981, S. 8).

Weiters betont HABERMAS die Unterscheidung von Handlungs- und Verhaltensbegriff, denn der Mensch ist – im Gegensatz zum Tier - fähig, vorausblickend zu planen und reflektierend zu handeln. Er kann bewusst agieren und dadurch seine Ziele festsetzen und erreichen.

Sowohl HABERMAS als auch WODAK betrachten kommunikatives Handeln unter gesellschaftstheoretischer Perspektive.

WODAK arbeitet weitere Aspekte des Kommunikationsbegriffs heraus. Kommunikation ist regelhaft, das bedeutet, dass sie Regeln unterliegt, die von Veränderungen abhängig sind. Sie sind nicht angeboren und müssen daher erst erlernt werden. Diese Kommunikationsregeln werden von den jeweiligen Kulturen und Gesellschaften festgelegt. (vgl. Wodak et al 1989a, S. 1)

Weiters nennt WODAK einige Unterschiede zwischen institutioneller und alltäglicher Kommunikation, auf die später noch genauer eingegangen werden soll.

Kommunikation beinhaltet aber nicht nur verbale sondern auch nonverbale Aspekte. Die nonverbale Kommunikation weicht von der verbalen in mehreren Punkten ab. Sie geschieht auf einer niedrigeren Bewusstseinssebene, daher wird das nonverbale Verhalten auch als aufrichtig und wahrheitsgetreu angesehen. Die nonverbale Kommunikation vermittelt unmittelbarer und unreflektierter den Zustand einer Person oder auch das Verhalten zwischen zwei Personen. Weil nonverbale Mitteilungen unkontrollierter und direkter sind, spielen sie oft eine größere Rolle als die sprachlichen Aussagen. Nachdem man sein eigenes Verhalten von

außen nicht beobachten kann, sind die Reaktionen des Umfelds hilfreich bzw. aufschlussreich, um ein „Feedback“ über sich zu erhalten. Ein weiterer Aspekt der nonverbalen Kommunikation ist, dass Ausdrucksweisen wie Gestik und Mimik schon in frühester Kindheit entwickelt werden, im Gegensatz zur verbalen Sprache. Dadurch wirkt das nonverbale Verhalten viel natürlicher als das sprachliche. (vgl. Rehbein/Ehlich 1983)

Verbale und nonverbale Kommunikation sind wesentliche Bestandteile unseres täglichen Lebens. Einerseits ist ein Alltag im privaten Bereich ohne Kommunikation unvorstellbar und andererseits kann keine Institution ohne Kommunikation existieren.

Diesen Aspekt der alltäglichen bzw. der institutionellen Kommunikation greift WODAK auf. Sie hält folgende Unterschiede fest.

Institutionelle Kommunikation

Nach WODAK (1989a, S. 38f) gibt es folgende Merkmale einer institutionellen Kommunikation:

- Depersonalisierung/Anonymisierung

Die Mitarbeiter einer Institution verwenden kaum das Wort „ich“ oder „wir“, stattdessen werden Aussagen gemacht, die oftmals mit „*Es wird ersucht*“ anfangen. Es werden auch häufig Imperative mit „ist“ oder „hat zu“ eingesetzt. Oftmals wird der Name des Klienten mit einer Nummer, die dann aufgerufen wird, ausgetauscht. (vgl. Wodak 1989a, S. 38)

- Ritualisierung/Formalisierung

Die mündliche und auch die schriftliche Kommunikation, wie sie zum Beispiel in Formularen auftritt, sind durch Fachsprachen charakterisiert und für Außenstehende daher schwer zugänglich. Das heißt, dass die Kommunikation durch Fachsprachen kompliziert, schwierig und auch differenzierter wird, denn durch die Fachsprache wird dem Klienten bewusst, dass er in der Institution „nicht viel zu sagen hat“ und in der Hierarchie weit unten steht.

In Institutionen kommt es dadurch zu einer Ritualisierung von Handlungen, die fast einer Mystifizierung gleichkommt. (ebd.)

- Militarisierung

In Institutionen herrscht ein strenger Befehlston. Dieser zeigt sich in Formulierungen wie „*Eintritt nach Aufruf*“. Die Militarisierung äußert sich auch durch das Erhalten einer Nummer und das anschließende kurze Aufrufen dieser Nummer, wenn man an der Reihe ist. Innerhalb bestimmter Institutionen wird vor allem auf Titel, Dienstordnung, Gehorsamkeit usw. geachtet. (ebd.)

- Rationalisierung/Harmonisierung

Um ein harmonisches Weltbild zu schaffen, werden Ausnahmen vermieden. Konflikte werden aus dem Weg gegangen oder sie werden verdrängt und alle Handlungen werden kategorisiert und in ein Schema gedrückt. (vgl. Wodak 1989a, S. 39)

Alltägliche Kommunikation

In der alltäglichen Kommunikation gibt es laut WODAK (1989a) ebenfalls bestimmte Rollen und Muster, die von der Kultur, der Gesprächssituation und dem Kommunikationspartner abhängig sind. Idealtypisch sollten die Perspektiven, Einstellungen und Argumente des Gesprächspartners angehört, diskutiert und im besten Fall verstanden und als vernünftig angesehen werden. Sollte diese Übereinstimmung nicht sofort zustande kommen, sollte durch Kommunikation ein Kompromiss gefunden werden.

Nach HABERMAS (1981) Theorie des kommunikativen Handelns, ist es idealtypisch wichtig, dass die Kommunikationspartner nicht primär am eigenen Erfolg orientiert sind, sondern über „Akte der Verständigung koordiniert werden“ (Habermas 1981, S. 385). Das bedeutet, die Beteiligten sollen nicht egozentrisch handeln sondern verständnisvoll und der Situation angemessen.

Jeder Kommunikationspartner

- hat das gleiche Frage- und Rederecht,
- wird als mündig und gleich anerkannt,
- sollte höflich sein,
- möchte sein Image erhalten und pflegen.

(vgl. Wodak 1989a, S. 39)

Nachdem Gesprächspartner im Alltag Konflikte und Reibungen verhindern wollen, entstehen daraus Kooperationsmaximen:

- Man geht davon aus, dass jeder Kommunikationspartner die gleichen Wissensbestände und ähnliche Werte hat.
- Das Vertrauen wird dem anderen insofern entgegengebracht, indem seine Argumente nicht überprüft werden müssen.
- Man kommuniziert nach bewährten Gesprächsstrategien.
- Lösungen, die dem Kommunikationspartner spontan einfallen, werden oftmals akzeptiert.

(ebd.)

Der größte Unterschied zur institutionellen Kommunikation sei – so WODAK -, dass man im Alltag von der idealtypischen Annahme ausgeht, mündigen, gleichberechtigten Kommunikationspartnern gegenüber zu stehen. In Institutionen werde dagegen der Kommunikationspartner, der hier auch oft Klient genannt wird, nicht als mündig und gleich anerkannt, da der Experte einen großen Wissensvorsprung hat, der ihn in eine Machtposition versetzt. (vgl. Wodak 1989a)

Im Alltag können Konflikte zwischen Klienten und Institutionen aufgrund vielfältiger Ursachen entstehen. Solche Ursachen wären etwa:

- Gesellschaftsschicht, Alter, Kultur, Geschlecht
- Sprachbarrieren zwischen Experten und Laien
- Zusammenstoß von *verschiedenen Welten*
- Offizielle Aufgaben decken sich nicht mit den Interessen der Klienten
- Eigendynamik der Institutionen

Auf diese möglichen Ursachen wird im Anschluss noch genauer eingegangen.

Gesellschaftsschicht, Alter, Kultur, Geschlecht

In Institutionen arbeiten – so unterstellt WODAK - meistens Menschen aus der Mittelschicht und das erschwere das Verstehen von Problemen der Klienten aus anderen Schichten.

Ein weiteres Konfliktthema sei, dass vor allem Männer in höheren Positionen einer Institution arbeiten und diese oft wenig Verständnis für das andere Geschlecht bzw. andere Schichten und Kulturen aufzeigten. (vgl. Wodak 1989a, S. 38)

Ebenso können der Gebrauch von Dialekten oder andere Sprechgewohnheiten und Idiosynkrasien in Institutionen zu Sprachbarrieren führen. (ebd.)

Sprachbarrieren zwischen Experten und Laien

Der Klient kann sich vielleicht nicht angemessen ausdrücken, um seinen Fall zu beschreiben.

Der Experte wiederum versteht die Lebenssituation des Klienten nicht, er kann sich nicht in seine Lage hineinversetzen oder hat kein Interesse dafür. Derartige Situationen können zu Sprachbarrieren zwischen Experten und Klienten führen. (vgl. Wodak 1989a, S. 38)

Zusammenstoß von *verschiedenen Welten*

Das Zusammentreffen von verschiedenen Gesellschaftsschichten und die damit zusammenhängenden verschiedenen Sprechstrategien verhindern eine sinnvolle Kommunikation. Durch das Aufeinandertreffen von *verschiedenen Welten* werden die Sprachbarrieren noch verstärkt. Die *verschiedenen Welten* beinhalten auch die unterschiedlichen Ansichten, Meinungen, Vorurteile und Interessen. Zum Beispiel will der Arzt nur ein genaues Krankheitsbild erstellen, der Patient wiederum ist nur daran interessiert, wie sich die Krankheit auf sein weiteres Leben auswirkt. (ebd.)

Offizielle Aufgaben decken sich nicht mit den Interessen der Klienten

Die Institution und der Klient verfolgen oft unterschiedliche Interessen. Das Institut ist an punktuell genauen Informationen des Klienten interessiert, um damit arbeiten zu können. Der Klient wiederum möchte oftmals seine Lebensgeschichte mitgeben, für die das Institut aber „keinen Platz“ hat. (ebd.)

„Offizielle Aufgaben widersprechen oft den latenten Interessen - und diese den Interessen der Klienten“ (Wodak 1989a, S. 45)

Eigendynamik der Institutionen

Die Institutionen haben häufig nur die schnelle Abfertigung eines Klienten im Vordergrund. Diese und andere eigennützige Dinge sind der Institution wichtiger als mit dem Klienten in Kommunikation zu treten. (vgl. Wodak 1989a, S. 38)

Zusammenfassend gilt für alle erwähnten Konflikte in der Kommunikation zwischen Institutionen und Klienten, dass, um eine Verbesserung zu erlangen, verschiedene Veränderungen von Kommunikationsformen angestrebt werden sollten. Einerseits bedarf es einer Anpassung der Gesprächsformen, damit man sich leichter verständigen kann, andererseits sollte von Seiten der Institutionen Interesse für die Probleme der Klienten gezeigt werden, damit diese sich verstanden fühlen und sie das Gefühl haben, dass ihnen zugehört wird und sie sich dann eher öffnen können. (ebd.)

3.3 Der Sprachbegriff nach WODAK

WODAKs Ansatz der Diskursanalyse greift auf die Wittgenstein'sche Sprachtheorie zurück und stellt die Unterscheidung zwischen *denotativen* und *konnotativen Bedeutungen* ins Zentrum des Interesses. „Die *denotative Bedeutung* meint die allgemein bekannten, tradierten, aufgelisteten Informationsmengen, die mit einer Laufkette aktiviert werden (Bedeutungskern). Die privaten, individuellen, gruppen-, schicht-, geschlechtsspezifischen Nuancen werden als *konnotative Bedeutung* definiert“ (Wodak 1989b, S. 111).

Kommunikationsschwierigkeiten, Sprachbarrieren und Missverständnisse ergeben sich fast immer aus den *konnotativen Bedeutungen* – das heißt aus den unterschiedlichen, teils privaten Bedeutungen.

In jeder Kommunikationssituation muss der kulturelle, ethnische und soziale Hintergrund berücksichtigt werden. „Die Bedeutung des Gesagten ergibt sich aus dem Gebrauch (Wittgenstein'sche „Gebrauchstheorie“)" (Wodak 1989b, S.111).

Aus der Gebrauchstheorie ergeben sich einerseits die Sprechsituation und andererseits das Sprachverhalten.

Die Sprechsituation beinhaltet:

- objektive Rahmen wie Zeit, Ort, Dauer, Gesprächspartner, Alter, Schicht, Geschlecht usw.
- subjektive Einschätzung des Gesprächspartners,
- individuelles Erleben.

Das Sprachverhalten ist geregelt und inkludiert:

- verbale und nonverbale Verhalten sowie
- kognitive und affektive Aspekte.

(vgl. Wodak 1989b, S. 112)

Kommunikation und Sprache werden als Handlungen begriffen. Ein Versprechen zu geben ist ein Beispiel für sprachliche Handlung, mit der sich Normen verbinden. Bei Nichteinhaltung des Versprechens hat das Konsequenzen für beide Kommunikationsteilnehmer. Dasselbe gilt für andere sprachliche Handlungen wie etwa einer Aufforderung oder einer Fragestellung. (vgl. Wodak 2003)

Ebenso vertreten EHLICH und REHBEIN (1986) die Ansicht, dass die gesprochene Sprache nicht nur Ereignis, sondern auch Handlung ist. „Genauer: die Ereignisse sind Form und Ausdruck solcher Handlungen“ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 135).

Die Handlung unterliegt Zwecken und zur Analysierung der sprachlichen Handlung ist die Rekonstruktion dieser Zwecke notwendig. Auch HABERMAS (1981) sowie jüngst u. a. BECKER-MROTZEK/VOGT (2001) weisen auf die Handlungstheorie und den Unterschied von Handlungs- und Verhaltensbegriff hin. Denn der Mensch ist fähig, vorausschauend zu planen und reflektierend zu handeln. Im Gegensatz zu den Tieren, die nach ihrem Instinkt handeln, ist der Mensch in der

Lage, bewusst zu agieren, und kann dadurch seine Ziele festsetzen und erreichen.

Um auf den Sprachbegriff nach WODAK zurückzukommen, sollte an dieser Stelle die Position der Frauen in unserer Gesellschaft angeschnitten werden, denn oft wird der Eindruck vermittelt, dass Frauen in ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Stellung weniger bedeutsam sind und auch weniger zu sagen haben als Männer. (vgl. Wodak, 1989b/Wodak et al 1987) Das zeigt sich einerseits in der geringen Anzahl an Frauen, die in Fernsehdiskussionen als Expertinnen, Politikerinnen oder Moderatorinnen vertreten sind, andererseits ist auch der Austausch inhaltlicher Aussagen oft nicht gleichberechtigt. Frauen werden hier benachteiligt, indem auf ihre Aussagen weniger reagiert und eingegangen wird, sie häufiger unterbrochen werden und ihnen gegenüber öfter dominante Sprachhandlungen zu erkennen sind. (vgl. Günthner/Kotthoff 1992)

Dies macht erkenntlich, dass der Geschlechterkampf in unserer Gesellschaft nicht wegzudenken ist und er spiegelt sich auch in der Sprache wider. Wie bereits erwähnt, unterbrechen Männer öfter als Frauen, sie geben das Thema vor, ihre Redezeit ist länger, sie stellen weniger Fragen, reden in einem Befehlstone und wirken oft selbstsicherer. (vgl. Wodak et al 1989a, S. 2)

Männer und Frauen beherrschen unterschiedliche Strategien und verschiedene Gesprächsverhalten, wobei das Sprachverhalten der Frauen eher kooperativ, das der Männer eher bestimmend ist. Das zeigt sich, indem Frauen den Sprechenden mit Ergänzungen oder Nicken unterstützen, ausreden lassen und auf Inhalte des Vorredners eingehen, Männer jedoch oft ihre Gesprächspartner unterbrechen, verhöhnen oder als inkompetent erklären. (vgl. Wodak et al 1987, S. 14)

Gleichzeitig befinden sich die Frauen in einer absurden Situation, denn wenn sie einerseits den Männern in Diskussionen zustimmen, sie unterstützen und sich kooperativ zeigen, bestätigen sie damit ihren niedrigen Status und werden folglich nicht beachtet oder als weniger bedeutend angesehen.

Genau die gleichen Folgen zeigen sich auch, wenn die Frauen ihr weibliches Sprachverhalten aufrecht halten und höflich und bescheiden bleiben. Andererseits wird jenes Sprachverhalten der Frauen, das männliche Strukturen beinhaltet, als inakzeptabel gesehen und wieder nicht ernst genommen. (vgl. Wodak et al 1989b, S. 89)

Sprache ist abhängig von unseren Kommunikationsbedürfnissen und ebenso von sozialen und politischen Gegebenheiten. Das heißt, dass mit sozialen oder politischen Veränderungen auch Sprachveränderungen einhergehen. Zum Beispiel hat sich durch das verstärkte Auftreten der Frau in der Gesellschaft auch die Personenbezeichnung geändert. Nicht nur Berufsbezeichnungen wie etwa Taxifahrerin oder Tankwartin, sondern auch Titel müssen „gegendert“ werden. So gibt es neuerdings in unserem Sprachgebrauch zum Beispiel Magistra (Mag^a). (vgl. Wodak et al 1987, S. 12)

Die Entwicklung und Etablierung unterschiedlichen Sprachverhaltens hängt vielfach von den Macht- und Herrschaftsstrukturen einer Gesellschaft ab. „Sprachliche Normen und Gebrauchsweisen entstehen nicht willkürlich, sondern sind Ergebnis herrschaftsbedingter Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse“ (Wodak et al 1987, S. 12). Diese Prozesse können von Autoritäten in Institutionen und in der modernen Gesellschaft, verstärkt von Massenmedien wie Rundfunk, Fernsehen Internet und Printmedien, eingeleitet werden.

Um dieser noch immer vorherrschenden sprachlichen Ungleichheit zu entkommen, gibt es laut WODAK et al (1989b, S. 90f) zwei Auswege. Erstens muss es zu einer Veränderung in der Gesellschaft kommen um Verbesserungen hervorzurufen. Das heißt, die Frauen sollen am öffentlichen Leben gleichberechtigt und selbstverständlich beteiligt sein und gleichzeitig sollen Männer mehr in der Erziehung und im Haushalt tätig werden. Diese Umstellungen bewirken auch ein verändertes Sprachverhalten und ermöglichen Sätze wie *„Sie ist eine ausgezeichnete Computerspezialistin.“*

Zweitens sollte vermehrt über die Macht der Sprache gesprochen und diskutiert werden, um sich darüber bewusst zu werden, wie einflussreich Sprache sein kann. Denn „je bewusster und je differenzierter Sprache im Hinblick auf überkommene Klischees und Rollenbilder verwendet wird, desto eher werden alte und starre gesellschaftliche Strukturen in den Köpfen von Männern und Frauen ins Wanken gebracht“ (a.a.O., S. 91).

Im Lexikon für Soziologie (1973, S. 411/1/12, zit. nach Wodak et al (1989a, S. 3) gilt Macht „a) als Oberbegriff für die verschieden begründeten Chancen der Durchsetzung, und b) als Oberbegriff für jene Teilgruppe der Durchsetzungsansprüche, die keine Anerkennung durch die Betroffenen finden.“

Das Wort ist ein mächtiges Mittel und durch die Sprache können Menschen mobilisiert und motiviert werden, es können aber auch Vorurteile und Einstellungen eingepägt oder Barrieren aufgebaut werden. Die Sprache kann also durchaus gefährlich und bedrohlich sein. (vgl. Wodak et al 1989a, S. 1)

Wenn Sprache als Machtinstrument gebraucht wird, sind die Ausübenden meist in übergeordneter Position. In unserer Gesellschaft gelten zum Beispiel Richter, Ärzte oder Lehrer als Personen, die in einer Machtposition stehen. Aber nicht die Autoritäten selbst sind negativ, sondern die Ausübung von Macht. Um diese Machtposition zu verstehen bzw. zu verarbeiten und um sich über die Auswirkung ihrer Machtausübung bewusst zu werden, müssen ihr Verhalten und ihre Machtaustragung in Supervisionen besprochen, diskutiert, analysiert und vor allem reflektiert werden. (a.a.O., S. 4)

Positive Macht besitzt die Sprache beim Reflektieren, beim Herstellen von Nähe und Distanz oder beim Aufarbeiten verdrängter Erlebnisinhalte. Weitere positive Aspekte hat die Sprache auch für die Beziehungsebenen sowie für die Kommunikation in der Schule. Denn durch die Sprache kann *soziales Lernen* überhaupt erst stattfinden. (a.a.O., S. 1)

Positive Macht ist auch in der Erziehung ein wichtiger Punkt. In der Erziehung braucht das Kind eine Autoritätsperson, wobei es wichtig ist, dass diese Person die Verbote und Gebote erklärt, dass sie zuhören kann, den anderen reden lässt ohne zu unterbrechen, Verständnis zeigt und Kompromisse schließen kann. Denn nur so entstehen positive Beziehungen. Diese Kriterien für eine gute Beziehung gelten auch für Institutionen. Wenn die Mitarbeiter auf die Klienten eingehen, sie gleichwertig behandeln und freundlich sind, schafft das eine gute Atmosphäre. Dadurch wird die Machtposition zwar nicht aufgehoben, aber verstehbarer. (a.a.O., S. 3)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der Sprachbegriff WODAKs mit dem Zusammenhang von Sprache und sozialer Konstruktion und der damit zusammenhängenden Deutungsmacht beschäftigt. Gerade Aspekte der Deutungsmacht spielen in Institutionen und den dort vorherrschenden Kommunikationsmustern eine zentrale Rolle. Diese Muster, wie Benachteiligungen oder berufliche Einschränkungen der Frauen, sprachliche Ungleichheit zwischen Klient und Experte sowie das Einsetzen der Sprache als Machtinstrument bzw. die Ausübung dieser Macht, sind wesentliche institutionelle Merkmale. WODAK untersucht den genannten Zusammenhang mit der Methode der kritischen Diskursanalyse, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden soll.

3.4 Diskursanalyse

Ganz allgemein geht es in der Diskursanalyse nach JÄGER (2001), basierend auf FOUCAULTs Theorie, grundsätzlich um das Beleuchten des besonderen Zusammenhangs von Gesellschaft und Kommunikation. Die Diskursanalyse geht im Wesentlichen auf die Arbeiten von FOUCAULT zurück, der damit die traditionelle Geistesgeschichte in Frage stellte. Seine Analysen zeigen meist auf, wie Wissen entsteht und Macht über Diskurse ausgetragen werden kann.

Der Mensch sei ab seiner Geburt im kommunikativen Kontakt mit anderen, wie etwa in der Mutter-Kind Beziehung, im Kindergarten, in der Schule, im Beruf. Weiters werde er von Medien und Freunden beeinflusst und erlange über die Sprache seine Individualität. Die Fähigkeit zum Sprechen sei zwar genetisch verankert, die erworbene Sprache, Sprachregeln und die Wahrnehmung der Realität hingegen – so arbeitet WODAK ihren Zugang zur Diskursanalyse heraus - seien unterschiedlich und außerdem abhängig von Faktoren wie Kultur, Geschlecht, Gesellschaftsschicht, Religion und anderen Einflüssen. (vgl. Wodak et al 1989a, S. 2)

Diese verschiedenen Sprachstrategien sollten, um die Gleichberechtigung des Menschen sowie die Chancengleichheit aufrecht zu erhalten, als gleichwertig angesehen werden. Allerdings trifft das nicht zu, denn die unterschiedlichen Strategien werden mit gesellschaftlichen Normen verglichen und als gut oder schlecht, wirksam oder weniger wirksam, bedeutend oder weniger bedeutend bewertet. Als Norm in unserer Gesellschaft gilt das Sprachverhalten der Mittelschicht. Dieses wird als *richtig* angesehen. (ebd.)

Diejenigen, die nicht dieser Norm entsprechen, werden in unserer Gesellschaft schlechter behandelt und müssen mit großen Benachteiligungen rechnen. Die Kommunikation erweist sich als schwierig, wenn Menschen aus verschiedenen Schichten mit unterschiedlichen Sprachstrategien aufeinander treffen. Es kann passieren, dass sie einander falsch verstehen oder aneinander vorbei reden und wenn sie beide kein Verständnis für den anderen aufbringen und der Mächtige die Norm vertritt, werden die Regeln und Strukturen des anderen ignoriert und entwertet. (ebd.)

Aufgabe der Diskursanalyse ist es, aufzuzeigen „...mit welchen Mitteln und für welche *Wahrheiten* in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (Jäger 2001, S. 223).

„Das allgemeine Ziel von Diskursanalysen ist es, Diskursstränge historisch und gegenwartsbezogen zu analysieren und zu kritisieren, wobei auch vorsichtige Aussagen über die weitere Entwicklung des Diskursstrangs in der Zukunft möglich sein sollten“ (Jäger 2001, S. 188).

Die kritische Diskursanalyse nach WODAK (vgl. dazu Jäger 2001) sieht jedoch nicht nur den Zusammenhang von Gesellschaft und Kommunikation, sondern geht darüber hinaus von einer soziokognitiven Vermittlungsinstanz zwischen individuellem Bewusstsein und Gesellschaft aus.

Kritische Diskursanalyse

Die kritische Diskursanalyse kann nach JÄGER (2001) möglicherweise helfen, ideologische Kämpfe, die unabwendbar sind, zu mildern. Dies wäre möglich, indem die Diskursanalyse Folgendes aufweist:

- unterschiedliche Konstrukte der Welterklärung,
- Modelle zu toleranter, sachlicher und vorurteilsfreier Auseinandersetzungen entwickelt,
- Normalitäten hinterfragt, überprüft, kritisiert,
- Analyse der Akzeptanzbedingungen vornimmt,
- diskursive Gegebenheiten analysiert.

(vgl. Jäger 2001, S. 232)

Die Diskursanalyse soll die Kommunikation und das Zusammenleben im privaten Raum erleichtern, was bedeutet, dass Normen in der Gesellschaft kritisch überprüft werden sollen und eine Änderung vorgeschlagen werden kann.

In Institutionen soll die Diskursanalyse die Kommunikation zwischen den machthabenden Personen und den Gesprächspartnern bzw. Klienten hinterfragen und Verbesserungsvorschläge anbieten.

3.5 Resümee

Dieses Kapitel hat die Thematik *Kommunikation in Institutionen und in der Gesellschaft* umfasst und hat den Sprachbegriff, Sprache als Handlung und die Macht der Sprache in unserer Gesellschaft in Funktion des vorliegenden Themas angeschnitten. Um zum Thema des nächsten Kapitels überzuleiten, war es wichtig zuvor die Unterschiede zwischen institutioneller Kommunikation und alltäglicher Kommunikation aufzuzeigen.

Nach WODAK kommt es in Institutionen aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsschichten, Alter, Kultur, Geschlecht, Bildungswege und Wissen zu Sprachblockaden, die die Kommunikation stark beeinträchtigen und herkömmliche Machtstrukturen festigen. Mit Hilfe der Diskursanalyse sollen Kommunikationsschwierigkeiten und Sprachbarrieren erkannt, analysiert und beseitigt werden.

Eine der wichtigsten Institutionen in unserer Gesellschaft ist – vor allem seit Anbruch der pädagogischen Moderne - die Schule, auf die im nächsten Kapitel detailliert eingegangen wird. Im Besonderen sollen Kommunikationsformen und Machtverhältnisse innerhalb der Schule erläutert werden.

4 KOMMUNIKATION IN DER SCHULE

„Die Kommunikation in der Schule erscheint als eine unablässige, äußerst dichte, selten abbrechende Folge des Sprechens. Die sprachlichen Äußerungen kennzeichnet diese Institution wie kaum etwas anderes“ (Ehlich/Rehbein 1986, S.1).

4.1 Kommunikation der Schüler

Das sprachliche Handeln der Schüler wird in der Schule von Lehrern bewertet, kritisiert und verbessert und das führt zu einer Abfolge von Erfolgen oder Frustration. Die Schüler erneuern ihre Sprachtechniken daraufhin ständig und nach EHLICH und REHBEIN (1986) erwerben sie grundsätzlich zwei sprachliche Repertoires: eines für die Schule und eines für die Kommunikation außerhalb der Institution.

Die Sprachfähigkeit wird als „Talent“ gesehen, wobei der Schüler, im Gegensatz zum Lehrer, auch noch andere Möglichkeiten hat. Er kann das Reden verweigern, sich zurückziehen und nur mehr Desinteresse signalisieren. Der Lehrer hat diese Möglichkeiten nicht, denn mit der Wahl seines Berufes hat er sich gleichzeitig entschieden zu reden. Seine berufliche Praxis zeichnet sich durch sprachliche Aktivitäten aus. Das wird besonders deutlich, wenn seine normale Sprachproduktion eingeschränkt ist, zum Beispiel bei Heiserkeit, und es ihm schwer fällt zu reden. (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, S. 1)

4.2 Kommunikation der Lehrer

Wenn der Lehrer anfängt, seinen Beruf in der Schule auszuüben, muss er zunächst unter großem Druck sein Sprachverhalten verändern oder modifizieren. Der Leistungsdruck ist auf die Praxis bezogen, denn mit jeder neuen Schülergemeinschaft einer Klasse muss er seine Fähigkeiten unter Beweis stellen und kann

danach als Sieger, aber ebenso als Verlierer den Kommunikationsraum verlassen. Für den Lehrer ist das ein ständiger Kampf, der am Beginn seiner Karriere sehr aktiv und mit großem Einsatz geführt wird. Nach einiger Zeit werden diese Auseinandersetzungen ruhiger, wenn der Lehrer weiß, was die Schüler von ihm erwarten und die Kinder wiederum erkennen, wie der Lehrer ist und welche Vorstellungen er hat. Die Gefahr dabei ist, dass es zur Gleichgültigkeit kommt und diese Auseinandersetzung noch schwieriger ist als zuvor, wo es schon viele Reibereien gab. (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, S. 2)

Laut EHLICH und REHBEIN (1986) ist der Praxisschock auch ein Sprachchock. Die Sprache ist das wichtigste Element für den Lehrer, daher ist es schwer für ihn die Ohnmacht des Wortes zur Erfahrung zu machen. Denn der Kampf reden zu dürfen und sich durchsetzen zu können ist täglich gegeben und die Anstrengungen, diese Voraussetzungen herzustellen, erschöpfen und entkräften den Lehrer oftmals.

4.3 Strukturelle Konflikte innerhalb der Schule

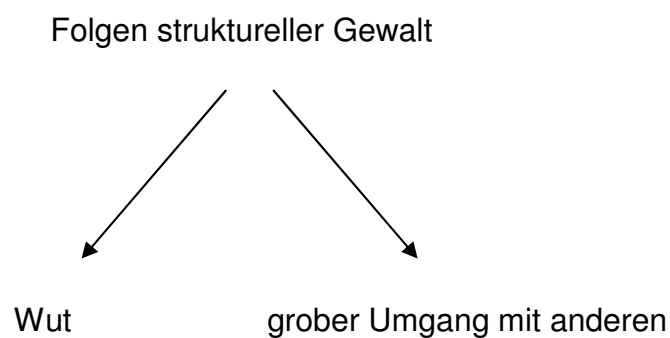
Nachdem nun das Sprachverhalten der Schüler und Lehrer angeschnitten wurde, wird in diesem Unterkapitel ein Überblick über das Gewaltverhalten in der Schule folgen. Denn Themen wie strukturelle Gewalt und Verdinglichung innerhalb der Schule sollen – in Hinblick auf die Forschungsfrage - erläutert werden.

Das Gewaltverhalten in der Schule zeigt sich in der heutigen Schule anders als früher. Anstelle der direkten körperlichen Gewalt, die in der Vergangenheit oft in den Klassenräumen geherrscht hat, zeigt sich heute das Machtverhältnis wesentlich subtiler. Es breiten sich „verdingliche Formen der Gewaltanwendung aus. Schulkritiker behaupten sogar, dass es ein Übergewicht verdinglichter Strukturen gegenüber realen menschlichen – sozialen Beziehungen gibt. Verdinglichung ist hier das Mittel der strukturellen Gewalt“ (Winter et al 1997, S. 19).

Nach WINTER et al (1997) erkennt man diese Verdinglichung an verschiedenen Arbeitsmethoden wie etwa:

- Noten statt Kommunikation,
- zunehmende Anwendung von Multiple-Choice-Tests,
- erhöhtes Einbringen von Medien,
- Arbeitsblätter.

Es herrscht die „Tendenz, alles, was kein Ding ist, zu einem Ding zu machen oder wie ein Ding zu behandeln“ (Schaff 1977, zit. nach Winter et al 1997, S.19).



Die Auswirkungen struktureller Gewalt (vgl. zu diesem Begriff GALTUNG weiter unten) zeigen sich bei Schülern z.B. in der Zerstörung von Schuleigentum. (vgl. Zurek, 1985) Das heißt, die Schüler reagieren darauf oft mit Wut, die sie gegen niemand bestimmten richten können, bzw. ebenfalls mit verdinglichten Formen. Weiters erkennt man in der Schule einen sehr groben und harten Umgang mit Lehrern und Schülern. „Als Ausdruck maschineller Objektbehandlung von Menschen (...): wer nur ein Fall, ein Ding, eine Nummer ist, der hält auch andere dafür!“ (Zurek 1986, S. 113, zit. nach Winter et al 1997).

Nach GALTUNG (1998) gibt es drei Formen von Gewalt:

- direkte Gewalt,
- strukturelle Gewalt und
- kulturelle Gewalt;

Wenn es einen Akteur gibt, der die Folgen der Gewalt beabsichtigt, spricht GALTUNG (1998) von direkter Gewalt, wenn diese nicht bewusst ist, wird von einer indirekten oder strukturellen Gewalt gesprochen.

„Hinter all dem aber steckt die kulturelle Gewalt, die symbolisch ist und in Religion und Ideologie, in Sprache und Kunst, Wissenschaft und Recht, Medien und Erziehung wirkt. Ihre Funktion ist einfach genug: Sie soll direkte und strukturelle Gewalt legitimieren“ (Galtung 1998, S. 18).

Für diese Arbeit, ist die strukturelle Gewalt von Bedeutung. Denn bei dieser Form ist die Gewalt in den Strukturen „eingebaut“. Diese Gewalt betrifft die unterste Stufe der Hierarchie oft am härtesten. In Schulen sind Schüler, sowie Lehrer von dieser strukturellen Gewalt betroffen. Diese Strukturen, die im System verankert sind, beeinflussen die Kommunikation und sind schwer zu brechen, da sie konstitutiver Teil der Institution sind.

Nach WINTER et al (1997) können Schüler, die als Streitschlichter fungieren, keine Beseitigung dieser strukturellen Gewalt erreichen. Aber durch ihren Einsatz und die damit verbundenen Gespräche mit Schülern und Lehrern kann diese Struktur aufgearbeitet werden und ein großer Beitrag zur Verminderung der Verdinglichung beigetragen werden. Streitschlichter können die sozialen Verhältnisse innerhalb der Schule verbessern. Denn der gegenseitigen Austausch und die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen kann die strukturelle Gewalt „entdinglichen“.

4.4 Vereinbarungskultur in Schulen

Nicht nur die vorab erwähnte strukturelle Gewalt, sondern auch die Thematik der Vereinbarungskultur in Schulen wird immer häufiger diskutiert und darauf hingewiesen. DZIERZBICKA legt mit „Vereinbaren statt anordnen“ (2006) eine Studie vor, die versucht, die jüngsten Entwicklungen in Bildungsinstitutionen – unter anderem auch der österreichischen - aufzudecken.

„Gegenwärtig lässt sich innerhalb von Institutionen, die das gesellschaftliche Leben bestimmen und strukturieren, eine bemerkenswerte Popularität vertraglicher Konstruktionen feststellen“ (Dzierzbicka 2006, S. 279). In Institutionen weicht man immer mehr von Normen, Regeln und Sanktionen ab. Stattdessen wird zunehmend auf „Vereinbarungen“ gesetzt, die so verbindlich werden, wie die ursprünglich stark regelhafte institutionelle Struktur. Diese Vereinbarungskultur findet man vor allem in Institutionen des Bildungswesens.

Einer der Hauptgründe für die Einführung dieser Vereinbarungskultur ist – so DZIERZBICKA – die immer häufiger auftretende Disziplinlosigkeit an den Schulen. Durch Verhaltensvereinbarungen können an Schulen bestimmte Regeln aufgestellt werden. Wenn diese Regeln von Schülern, Lehrern oder Eltern missachtet oder gebrochen werden, kommt es zu Sanktionen. Diese Sanktionen werden im Voraus im schulpartnerschaftlichen Gremium festgelegt. Den neuen Erziehungsstil nennt DZIERZBICKA (2006) „vereinbaren statt anordnen“.

Die Vereinbarung basiert – ähnlich einem Vertrag – auf einem partnerschaftlichen Verhältnis der Beteiligten. Damit geht man über das Konzept der Schüler als „Zöglinge“ und der Lehrer wie auch der Eltern als „Erziehende“ hinaus. Die Vereinbarungskultur lässt einen Wandel schulischer Erziehungsformen deutlich erkennen. (vgl. Dzierzbicka 2006)

Gleichzeitig kritisiert DZIERZBICKA, dass diese Partnerschaft gar nicht so gleichberechtigt ist. „Denn verordnete Vereinbarungen werden nicht von gleich gestellten Partnerschaften ausgerufen und sie bringen auch keine gleichen Partnerschaften hervor“ (Dzierzbicka 2005, S. 246). Sie zeigt die Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden auf und weist damit auf die *Partnerschaftslücke* in schu-

lischen Vereinbarungen hin. Die *ungleichen Partnerschaften* sind außerdem auch in der Vereinbarungskultur in Betrieben und Universitäten zu erkennen. Das bedeutet, dass dieser Erziehungs- bzw. auch Führungsstil –auch wenn es zunächst so aussieht - nicht demokratisch und gleichberechtigt ist. Einen weiteren Kritikpunkt erkennt die Autorin darin, dass bei diesen Vereinbarungen Selbstverständliches vertraglich festgehalten wird. Gegenstand von Vereinbarungen werden jene Sachen, die sowieso erledigt gehören bzw. auch Umgangsformen, die eingehalten werden müssen. Hier wird der Widerspruch zwischen Autonomie einerseits und Befolungsdruck andererseits sichtbar.

Neben diesem kritischen Einblick lässt sich – wie bereits erwähnt - ein Wandel in den Schulen feststellen. Denn die durch die beschriebene Vereinbarungskultur erzeugten Druckstellen in Schulen, lassen sich unter anderem daran erkennen, dass Schüler und Lehrer zunehmend zu Mediatoren ausgebildet werden und als solche auch immer öfter zum Einsatz kommen. Denn auch in der Mediation geht es darum, Verhaltensvereinbarungen zwischen Personen zu treffen. Im Mediationsprozess wird zuerst das Problem oder der Streit dargestellt und die gegenseitigen Ansichten angehört. Im Anschluss soll eine Lösung/Vereinbarung gefunden werden, die alle Beteiligten als fair ansehen. Diese Vereinbarung sollte vom Mediator klar und deutlich ausformuliert werden und über einen überschaubaren Zeitraum eingehalten werden. Die Vereinbarung ist verbindlich und um das zu unterstreichen, kann der Mediator die aufgeschriebene Abmachung von den Parteien unterschreiben lassen.

Beim Nachtreffen soll das Ergebnis ausgewertet werden, der Moderator soll dabei nachfragen, ob sich beide Parteien daran gehalten haben, ob es Schwierigkeiten gab und ob die Vereinbarung verlängert werden soll. Falls es nötig ist, muss die Vereinbarung geändert werden oder einige Erneuerungen hinzugefügt werden. (vgl. Walker 2001)

4.5 Resümee

Die Schule ist eine jener Institutionen, deren Mitglieder sich durch die Sprache positionieren - wer in der Institution Schule gut sprechen kann und oft die richtigen Wörter findet, hat es leichter – das gilt für Lehrer und Schüler. (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) Außerdem zeigt sich ein deutlicher Wandel schulischer Erziehungsformen. Dieser lässt sich darin erkennen, dass Schulen – wie auch andere Institutionen und Organisationen - immer häufiger „Vereinbarungen“ an Stelle von Anordnungen einführen.

Diese Vereinbarungskultur zieht mit sich, dass Lehrer, Schüler und Eltern als „Vertragspartner“ gelten und somit – zumindest scheint es so - auf der gleichen Ebene stehen. (vgl. Dzierzbicka 2006) Diese Vereinbarungskultur spiegelt sich auch in der Einführung der Mediation in Schulen wider. Denn auch im Mediationsprozess geht es darum, Vereinbarungen zu finden und diese verbindlich einzuhalten.

Um das Verständnis von Mediation als Kommunikationsform zu vertiefen, wird im nächsten Kapitel die Mediation in Schulen bearbeitet.

5 MEDIATION ALS KOMMUNIKATIONSFORM

Wie bei WINTER et al (1997) im vorherigen Kapitel angeführt wurde, können Streitschlichter strukturelle Gewalt in Schulen nicht verhindern. Sie tragen jedoch dazu bei, Verdinglichung und Kommunikationsprobleme aufzuzeigen und zu bearbeiten. Streitschlichter werden im modernen Sprachgebrauch Mediatoren genannt und in vielen Schulen Österreichs bereits aktiv eingesetzt oder zur Zeit ausgebildet.

In der heutigen Gesellschaft werden Mediatoren nicht nur im schulischen Bereich eingesetzt, sondern werden auch für die Schlichtung von Problemen in anderen gesellschaftlichen Bereichen herangezogen. So kann es zum Beispiel bei juristischen Streitigkeiten mit Hilfe von Mediatoren zu schnellen und effizienten Schlichtungen kommen. Dies ist nur durch eine Auflösung starrer Institutionsstrukturen möglich geworden und spiegelt die fortschreitende Transparenz in gesellschaftlichen Bereichen wieder.

Diese „Dienstleistung“ im öffentlichen Raum soll Kommunikationsschwierigkeiten und Sprachbarrieren von Institutionen umgehen. Dieselben Ideen und Entwicklungen einer demokratischen Konfliktbewältigung haben auch Einzug in die Schulen gehalten. Kommunikationsprobleme von Schülern untereinander oder von Schülern und Lehrern sollen nicht autoritär gelöst werden, sondern mit Hilfe von Schüler- und Lehrermediatoren durch Gespräche und Einsicht erreicht werden. Das vorrangige Ziel ist es, Schülern sowie Lehrern zu helfen Konflikte innerhalb ihrer Institution aufzuklären und zu lösen. „Allein die Beschäftigung mit tatsächlichen Konflikten und der gemeinsamen Suche nach kreativen Lösungen hat präventiven Charakter“ (Winter et. al. 1997, S.11).

Die Interviewpartner im nächsten Kapitel sind Lehrer und Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden. Vorab wird daher auf relevante Themenbereiche in Bezug auf Mediation eingegangen.

5.1 Definition von Mediation

Mediation bedeutet „Vermittlung“ durch unparteiische Dritte, die Mediatoren genannt werden. Der Mediator soll den streitenden Personen helfen, zu einer einvernehmlichen Problemlösung zu kommen. Dieser Mediator hat keine Entscheidungsbefugnis, sondern soll zwischen den Kontrahenten vermitteln, damit diese ein gegenseitiges Verständnis aufbauen können und eine konstruktive Lösung ihres Konflikts erreichen. (vgl. Besemer 1999, zit. nach Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 47)

BESEMER (1999) veranschaulicht Mediation mit der folgenden Darstellung:

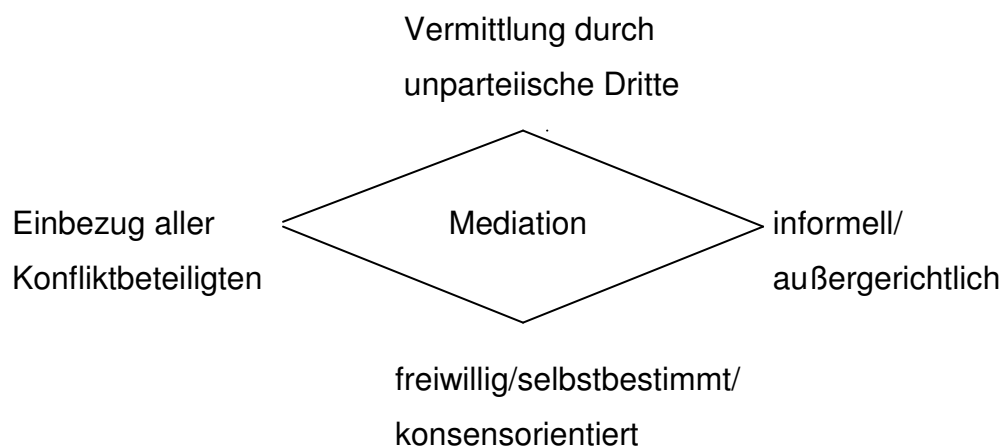


Abb.1: Besemer 1999, S.15, zit. nach Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 48

5.1.1 Grundhaltung, Aufgaben und Rolle des Mediators

Um eine erfolgreiche Mediation zu erreichen soll der Mediator nach CANORI-STÄHELIN und SCHWENDENER (2006, S. 52f) folgende Grundhaltung beachten:

Akzeptanz und Einfühlungsvermögen

Der Mediator soll von allen Beteiligten akzeptiert werden und Fähigkeit besitzen sich in andere Personen hineinzusetzen.

Neutralität

Der Mediator soll sich neutral zeigen und die Gefühle und Bedürfnisse der Streitparteien gleich ernst nehmen. Er zeigt kein Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang.

Verantwortung für den Prozess

Der Mediator ist für den Ablauf der Mediation verantwortlich. Bei unüberwindbaren Konflikten, keiner ethisch vertretbaren Problemlösung oder ausufernden Gefühlen kann er den Mediationsprozess abbrechen.

Vertraulichkeit

Alles, was in einer Mediation besprochen und thematisiert wird, bleibt vertraulich und darf nicht weitergegeben werden.

Wenn es zu einer blockierenden Kommunikation zwischen den Streitenden kommt, kann der Mediator als „Brücke“ eingesetzt werden. Er soll zwischen den Beteiligten vermitteln und ist dabei für den Verlauf des Gesprächs verantwortlich. (vgl. ebd.)

Der Mediator hat die Rolle eines neutralen, unparteiischen und geduldigen Zuhörers. Sein Bemühen ist es, die Beteiligten dabei zu unterstützen sich ihrer Belange sowie ihrer Gefühle bewusst zu werden und darüber zu reden. Die Mediatoren sollen helfen, Interessen, Bedürfnisse und Wünsche zu benennen. Diese Anliegen und Gefühle werden ernst genommen, respektiert und nicht bewertet. (vgl. Walker 2001)

Der Mediator übernimmt sozusagen die Moderation und das beinhaltet das Starten und Steuern des Mediationsverfahrens. Er ist weiters verantwortlich für:

- den Gesprächsfluss,
- das Einbringen von geeigneten Fragen und Methoden,
- das Aussprechen klarer Wünsche und Bedürfnisse,
- das Eindämmen von aufkommender Hektik,
- das Einhalten von Grundregeln wie z.B. nicht schimpfen oder schlagen.

(vgl. Besemer 1999, zit. nach Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 54)

Im Mediationsprozess soll das Hier und Jetzt besprochen werden. Die Vergangenheit wird nur dann miteinbezogen, wenn es für einen Lösungsansatz hilfreich erscheint.

Um das Verfahren zu fördern, kann der Mediator um Einzelgespräche bitten. Einzelgespräche sind dann hilfreich, wenn der Streit eskaliert ist oder auch bei sehr heiklen Themen. In diesem Gespräch kann sich die Person ohne Hemmungen vor dem Streitpartner öffnen. (vgl. Besemer 1999, zit. nach Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 54)

Ohne die Unterstützung des Mediators wäre oft keine Kommunikation mehr möglich. Durch seine Hilfe werden Eskalationen vermieden. „Dabei gleicht der Mediator ein Machtgefälle aus, was nicht bedeutet, Machtunterschiede zu verleugnen“ (Walker 2001, S. 32). Diese Machtaustragung kann sich in verschiedenen Bereichen zeigen:

- a) in der Sache, wie etwa einseitige Gewaltausübung
- b) im Status, z.B. Lehrer - Schüler - Verhältnis
- c) in der Beziehung, z.B. ist einer der Beteiligten rethorisch überlegen

Ansätze zu einer Lösung des Problems sollen von den Beteiligten selbst kommen. Die Aufgaben des Mediators liegen darin, die Streitparteien einerseits nicht unter Druck zu setzen und andererseits darin, dass realistische und vernünftige Vereinbarungen geschlossen werden. (vgl. Walker, 2001)

5.1.2 Ablauf einer Mediation im Überblick

Für das Mediationsverfahren ist es sehr wichtig, zuallererst eine angenehme Atmosphäre herzustellen. Der Schlichtungsraum sollte einladend sein und die Möglichkeit geben alleine zu sein. Das bedeutet, eine eventuell verschließbare Tür und Vorhänge für die Fenster um neugierige Blicke zu vermeiden sollten Voraussetzungen sein. Ein ruhiger, geschützter Rahmen soll geschaffen werden um die Offenheit und Bereitschaft für neue Gedanken zu fördern.

Eine weitere Bedingung um einen angenehmen und guten Ablauf zu gewährleisten ist das aktive Zuhören des Mediators. Das inkludiert nach WINTER et al (1997, S. 93):

- „Haltet den Blickkontakt.
- Konzentriert euch auf die anwesenden Personen.
- Wendet euch auch mit dem Körper den Menschen zu.
- Bestätigt sie durch Wiederholungen und fasst das Gesagte ab und zu zusammen.
- Beurteilt nicht!
- Lasst jedem Zeit, alles zu erzählen. (Gesprächspausen wirken de-eskalierend.)
- Fragt nach, wenn ihr etwas nicht richtig verstanden habt.
- Fragt nach den Gefühlen (vorsichtig und erst wenn der Kontakt hergestellt ist.)
- Zeigt Interesse!“

Unter diesen Voraussetzungen kann in dem Mediationsraum dann in fünf Ablaufschritten gearbeitet werden:

1. Schritt: Einleitung

Der Mediator begrüßt die Streitparteien und es kommt zu einem gegenseitigen Vorstellen. Er bedankt sich bei den Personen für das Kommen und die Bereitschaft an dem Problem zu arbeiten. Er erklärt die Aufgaben des Mediators sowie die Regeln für einen guten Ablauf. Diese Grundregeln erläutert der Streitschlichter kurz, indem er die beteiligten Personen auf Fairness, Offenheit, Toleranz, Res-

pekt, aufmerksames Zuhören und Ausreden lassen hinweist. Danach soll noch darauf aufmerksam gemacht werden, dass alles, was besprochen wird, vertraulich behandelt wird. Die Parteien geben ihr Einverständnis für das Mediationsverfahren und die Grundregeln. (vgl. Walker 2001)

Die Kontrahenten sitzen im angemessenen Abstand voneinander entfernt mit Blickrichtung zum Streitschlichter. Optimal ist es, wenn der Mediator und die Streitenden an einem runden Tisch im Dreieck sitzen, so können sich die Kontrahenten ansehen, müssen es aber nicht. (vgl. Canori-Stähelin/Schwendener 2006)

2. Schritt: Sichtweisen der Kontrahenten klären und das Problem definieren

Die Konfliktparteien schildern nacheinander aus ihrer Sicht das Problem, ohne unterbrochen zu werden. Es geht hierbei um die subjektive Sichtweise der Beteiligten. Der Streitschlichter kann durch offene Fragen das Erzählen fördern. Der Mediator fasst das Gesagte der einzelnen Personen zusammen und gibt den Parteien die Möglichkeit zur Korrektur oder Ergänzung.

Nach der Schilderung des Problems wird herausgearbeitet, welche Gemeinsamkeiten zu erkennen sind. Oftmals wird sichtbar, dass die Vorstellungen und Interessen gar nicht so weit voneinander entfernt liegen. Das Erkennen des *gemeinsamen* Problems kann nur durch eine gemeinsame Lösung geregelt werden und um da hinzukommen, soll der Konflikt zuallererst klar definiert werden. (vgl. Walker 2001)

In dieser Phase der Mediation kommen sich die Streitenden meistens etwas näher und die Beschuldigungen und Unterstellungen werden weniger. Wenn eine direkte Kommunikation zwischen den Beteiligten bereits möglich ist, wirkt der Moderator nur mehr unterstützend und fasst die wichtigsten Aussagen zusammen. Wenn die Streitparteien aber immer noch sehr aufgebracht und wütend sind, geht die Kommunikation über den Moderator weiter. (vgl. Canori-Stähelin/Schwendener 2006)

3. Schritt: Konflikterhellung

In dieser Phase der Mediation geht es um die Auseinandersetzung mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Konfliktparteien. Der Mediator hat die Aufgabe, die Beteiligten auf ihre Gefühlslage anzusprechen und sie offen darzulegen. Der

Mediator kann auch beide dazu auffordern einander zu spiegeln. Durch gezielte Fragen kann der Mediator den Konflikt sowie die damit verbundenen Gefühle erhellen und vertiefen.

Spätestens nach dieser Veranschaulichung der Gefühle kommen sich die Personen näher, sie verstehen die Gegenseite und sind jetzt eher bereit an einer gemeinsamen Lösung zu arbeiten. (vgl. Walker 2001)

4. Schritt: Konfliktlösung suchen

Im nächsten Schritt sollen beide Parteien Lösungsansätze vorschlagen. Sie sollen darüber nachdenken, wie der Streit beigelegt werden kann und wie es zu einer langzeitigen Lösung des Problems kommen kann. Der Moderator sollte darauf achten, dass beide Seiten Lösungen anbieten. Er kann dabei alle Vorschläge, die gesagt werden, aufschreiben und Übereinstimmungen aufzeigen sowie Bedenken direkt ansprechen.

Schließlich soll es zu einer Lösung kommen, die alle Beteiligten als fair und ausgeglichen ansehen. Diese Vereinbarung sollte vom Mediator klar und deutlich ausformuliert werden und über einen überschaubaren Zeitraum eingehalten werden. Diese Lösung sollte verbindlich sein. Um das zu unterstreichen, kann der Mediator die aufgeschriebene Vereinbarung von den Parteien unterschreiben lassen. (vgl. Walker 2001)

Zum Schluss kann der Streitschlichter den beiden Seiten zur Lösung des Problems gratulieren und nach ihrem jetzigen Empfinden nachfragen.

5. Schritt: Nachtreffen

Beim Nachtreffen soll die Lösung ausgewertet werden, der Moderator soll dabei nachfragen, ob sich beide Parteien daran gehalten haben, ob es Schwierigkeiten gab und ob die Vereinbarung verlängert werden soll. Falls es nötig ist, muss die Vereinbarung geändert und müssen einige Erneuerungen hinzugefügt werden. (vgl. Walker 2001)

5.2 Mediation in der Schule

Mediation ist in machen Schulen zu einer relevanten Kommunikationsform geworden. Denn durch das Einbringen von Mediatoren erweisen sich für Schulen sowie für Lehrer und Schüler vielen Vorteile und Erfolgserlebnisse. Einige Gründe, diese Art der Kommunikationsform in Schulen einzusetzen, sind:

- Bewältigung von „Gewalt“
- Kooperative Konflikthaltung
- Erreichen der Interessensebene
- Erlangen einer konstruktiven Lösung

Auf diese Gründe, die für eine Mediation in Schulen sprechen, wird im Anschluss noch genauer eingegangen.

Bewältigung von „Gewalt“

Die Mediation wird direkt bei den Schülern eingesetzt. Einige Schüler bekommen eine Ausbildung als Konfliktschlichter und dadurch sollen ihnen „sozialintegrative Kompetenzen vermittelt werden, um damit eigene Konflikte und die Auseinandersetzung anderer konstruktiv und gewaltfrei zu lösen“ (Winter et al 1997, S. 11).

Kooperative Konflikthaltung

Nach WALKER (2001) ist das erste Ziel das Erlangen einer konstruktiven und kooperativen Konflikthaltung. Die streitenden Parteien sollen sich nicht gegenseitig als Problem sehen, sondern zu einer Konfliktlösung bereit sein. Dabei ist es wichtig, dass sich beide beteiligten Personen einsichtig zeigen und erkennen, inwieweit sie selber an dem Konflikt beteiligt sind. Um diese Einsicht zu erlangen benötigt es meistens mehrere Mediationsgespräche.

Durch die Selbsterkenntnis können die Beteiligten an einer Lösung des Konflikts arbeiten und das Problem selbst in die Hand nehmen.

Erreichen der Interessensebene

In dem Mediationsverfahren sollen die Kontrahenten von der Positionsebene auf die Interessensebene kommen. Denn die Positionen und Ansichten der beteiligten Personen sind zwar oft sehr unterschiedlich, aber „die Interessen, die hinter den Positionen liegen, müssen sich nicht widersprechen“ (Walker 2001, S. 31).

Erlangen einer konstruktiven Lösung

Ziel jeder Mediation ist es, eine gemeinsame gute Lösung des Konflikts zu finden. Eine konstruktive Lösung kann allerdings nur dann erreicht werden, wenn sich beide Streitenden die jeweils andere Position angehört haben und sich mit deren Bedürfnissen und Gefühlen auseinandergesetzt haben. Wenn diese Aussprache der Interessen und Gefühle erlangt ist und verschiedene Perspektiven aufgetreten sind, kann es zu einer kooperativen Lösung kommen. Diese Lösung sollte einen Kompromiss für beide Parteien darstellen. Schlussendlich kann es aufgrund dieser Basis zu einem mündlichen und schriftlichen Vertrag kommen. (vgl. Walker 2001)

Überblick

In der Schule kann die Mediation sowohl von Lehrern als auch von Schülern durchgeführt werden. Die Schüler werden dabei oft „Streitschlichter“ oder „Konfliktlotsen“ genannt. Meistens werden Probleme zwischen den Schülern behandelt, aber auch Konflikte zwischen Lehrern und Schülern können besprochen werden. Die Mediation zwischen Schülern wird auch Peer-Mediation genannt. Das Mediationsverfahren zwischen Jugendlichen dauert meistens nicht sehr lange. Wenn es zu einer Konfliktlösung kommt, sind Nachgespräche sehr wichtig, um die Verbindlichkeit der Vereinbarung zu steigern. (vgl. Walker 2001)

Von großem Vorteil ist es, wenn der Mediator die Situation und sozialen Umstände der Streitparteien kennt und daher ist es sicher sinnvoll Schüler als Mediatoren auszubilden und sie somit bei der Konfliktbewältigung mit einzubeziehen. Das heißt, Mediation in Schulen „setzt bei der Lebenswelt der Schüler/innen an und geht davon aus, dass sie ihre Konflikte selbst am besten regeln können“ (Canori-Stähelin/Schwendener 2006, S. 59).

Die Schüler sollen ihre Streitigkeiten selber schlichten und selbständig auf Lösungen ihrer Konflikte kommen. Einige Argumente für die Peer-Mediation in Schulen sind:

- Schüler können effektiver zwischen Jugendlichen vermitteln,
- sie sprechen die „Sprache“ ihrer Mitschüler, das heißt, sie verwenden die gleichen Ausdrücke und Redewendungen,
- sie können sich leichter in die Situation eines Streitenden hineinversetzen als Erwachsene,
- sie werden von den Schülern eher als neutrale Person gesehen als Lehrkräfte.

(vgl. Canori-Stähelin/Schwendener 2006)

Mediation zwischen Schülern

Es gibt viele verschiedene Konflikte zwischen Schülern wie etwa Beschimpfungen, Drohungen, herablassende Bemerkungen, Mobbing oder körperliche Gewalt. Oftmals ist die Ursache solcher Probleme das „Streben nach Anerkennung (vgl. Huisken 1996) und Status. Status wird in unserer Gesellschaft über

- Besitz (z.B. Kleidung)
- soziale Anerkennung (coole Freunde)
- Verhalten (z.B. Witz oder Dominanz) oder
- Erfolg (gute Noten oder größter Rabauke) definiert“ (Winter et al 1997, S.15).

Um solche Konflikte innerhalb der Schülerschaft zu vermeiden, ist Mediation sehr wichtig. Denn im Mediationsverfahren erfahren Schüler

- verschiedene Perspektiven,
- die Sichtweise des Opfers,
- die eigenen Grenzen sowie die Grenzen der anderen Mitschüler,
- die Aussprache von Ängsten und Bedürfnissen,
- das Gewinner-Verlierer Schema fallen zu lassen.

Alle Beteiligten sollten als Gewinner aus dem Konflikt hervorgehen. Um so eine erfolgreiche Schlichtung zu gewährleisten, braucht man neutrale Mediatoren.

Nach WINTER et al (1997) sind Schüler gegenüber gleichaltrigen Streitschlichtern offener. Sie sehen Gleichaltrige eher als Vertrauensperson, fühlen sich verstanden und erwarten keine Sanktionen.

Mediation zwischen Lehrer und Schüler

Das Mediationsverfahren und die Konfliktlösung zwischen Lehrer und Schüler erweisen sich wegen des Machtgefälles der zwei Gruppen als schwierig. Die Situation des Streitschlichters ist nicht sehr einfach, da er selbst von den Lehrern abhängig ist, aber auch Schülerinteressen vertreten möchte. Die Rolle des neutralen und unparteiischen Mediators ist bei der Konfliktlösung zwischen Lehrer und Schüler eine besonders wichtige Aufgabe.

Die Lehrerschaft muss ebenfalls einige Kriterien für ein erfolgreiches Verfahren einhalten:

- die Bereitschaft Schülern zuzuhören,
- Meinungen zu akzeptieren,
- selber Gefühle und Aussagen preisgeben zu können,
- einen Schüler als Vermittler anzuerkennen.

(vgl. Winter et al 1997)

Trotz der schwierigen Bedingungen ist nach WINTER et al (1997) die Mediation zwischen Lehrern und Schülern unbedingt nötig, da es viele Probleme zwischen den beiden Gruppen gibt, die nicht thematisiert werden, das heißt ungeklärt bleiben und dann innerhalb der Schülerschaft ausgetragen werden.

Ein weiteres Argument, das für ein Vermittlungsverfahren spricht, ist die Chance auf gegenseitigen Austausch und Wertschätzung sowie das Besprechen von Gefühlen und Bedürfnissen. Ein Kommunikationsraum außerhalb des Unterrichtsgeschehens fördert die Beziehung zwischen beiden Gruppen.

5.3 Kritischer Blick auf den Mediationsansatz

Die Idee des Vermittelns gab es schon bevor die „Mediation“ als Methode modern wurde. Seit etwa 1960 wurde die Mediation aber regelrecht vermarktet und zum „Produkt“ bzw. zur „Technik“ in welcher man sich ausbilden kann. (vgl. Duss-von Werdt 2008, S. 14) „Mediation“ wird in den Medien immer häufiger vorgestellt und vermarktet. Schlagwörter – die auch im vorangegangenen Kapitel genannte wurden, wie etwa *Konfliktlösung* – werden verwendet um die Mediation interessant und „schmackhaft“ zu machen. „Geht man dabei von der Annahme aus, Konflikte seien generell lösbar, oder ist man pessimistisch genug zu sehen, es seien ihrer zu viele, und es sollten deshalb mindestens einige verschwinden?“ (Duss-von Werdt 2008, S. 18).

Diese Art der Werbung und Beschreibung des „Produkts“ verleiten oftmals zu Illusionen. Denn es ist nicht gesichert, dass die Probleme nach gelungener Vermittlung beseitigt sind – aber genau dieses Wunschbild wird vermittelt. Dazu kommen Schlagwörter wie *Freiwilligkeit* oder *Neutralität*. „Solche Vokabeln vertreten eine in sich durchaus kohärente Logik von Ideen, missraten aber rasch zu Ideologien“ (a.a.O., S. 21).

Weitere Beschreibungen wie *neutraler Mediator* sind laut DUSS –VON WERDT wenig sinnvoll. Denn Personen, die als Vermittler arbeiten, ergreifen zwar für niemanden Partei, weshalb es eindeutiger wäre, den Streitschlichter unparteiisch zu nennen – aber nicht neutral. Denn „der Ausdruck suggeriert, es sei eine Haltung ohne Meinung und eine Stellungnahme ohne Einstellungen möglich. Wer kann glaubwürdig neutral Mediation praktizieren, welche ja doch Stellung nimmt für die gemeinsame Einigung gegen den Streit, für den Dialog statt den Kampf und entsprechende Werte vertritt?“ (Duss-von Werdt 2008, S. 17).

Wichtig ist zu betonen, dass die Mediation ein Modell ist, das in der Realität anders abläuft als geplant. Denn im Modell fehlen die Menschen, ihre Reaktionen und Erfahrungen können nicht „eingeplant“ werden. Diese Mediationsmodelle sind leblos und somit können auch keine Prozessverläufe vorausgesagt werden.

Ein konkreter Verlauf einer Mediation kann nicht erwartet werden – der Prozessverlauf entscheidet sich in der Realität und verläuft oftmals anders als nach dem Modell erwartet. (vgl. Duss-von Werdt 2008, S. 35)

„Man kann zwar versuchen, Teilnehmende als Medianden theoretisch zu klonen, in psychologischen Gehäusen gefangen zu setzen, eine Systemmechanik zu kreieren oder sich sonst davor zu schützen, sich der konkreten Situation offen auszusetzen und einfach anzufangen, um zu sehen, was kommt“ (Duss-von Werdt 2008, S. 35). Der Mediator muss mit jeder Situation rechnen bzw. muss der Mediator dem Mediationsablauf und dem Menschen offen gegenüber stehen und nicht versuchen, den vorgegebenen Prozess zu erzwingen.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist besondere Sensibilität angesagt, wenn sich Technologien als vorrangige Strategien pädagogischen Handelns darstellen. Denn pädagogisches Handeln, soll die Bildungsbewegungen der Schüler zumindest nicht beeinträchtigen. Pädagogisches Handeln ist als situationsbezogen, theoriegeleitet, rekonstruktiv und reflexiv zu verstehen, nicht aber nach einem Programm ablaufend.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es kritische Positionen zur Vereinbarungskultur gibt. Man sollte keine zu hohen Erwartungen in die Mediation setzen. Durch die Mediation wird der Machtfaktor innerhalb der Institution nicht beseitigt werden können. Aber man kann diese Vereinbarungskultur als Chance sehen um konstruktive Kommunikationsansätze in die Schule einzuführen.

Wenn Mediation als „konstruktiver Umgang mit Konflikten“ oder als „Konflikte abbauendes Verfahren zwischen Streitenden“ verstanden wird, lässt das den Ausgang des Konflikts immer noch offen aber es wird konstruktiver und gewaltfreier ausgetragen als zuvor. (vgl. Duss-von Werdt 2008, S. 19)

5.4 Resümee

Nach WODAK kommt es in den Institutionen – wie bereits erwähnt - aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsschichten, Alter, Kultur, Geschlecht und Wissen zu Sprachblockaden, die die Kommunikation stark beeinträchtigen. Mit Hilfe der Diskursanalyse sollen Kommunikationsschwierigkeiten erkannt und beseitigt werden. Die Diskursanalyse soll die Kommunikation und das Zusammenleben im institutionellen Raum, insbesondere in der Schule, erleichtern, was bedeutet, dass Normen in der Gesellschaft kritisch überprüft werden sollen und eine Änderung vorgeschlagen werden kann.

Nun kommt gegenwärtig in unserer Gesellschaft immer häufiger die Diskussion auf, Methoden und Strategien einzuführen, die sich mit Kommunikation in der Schule und deren teils strukturell bedingten Gewaltförmigkeiten auseinandersetzen bzw. zur Verbesserung von Kommunikationsabläufe beitragen. Das zeigt sich unter anderem an Versuchen, Mediation als Form der diskursiven Konfliktlösung in Schulen einzuführen und hier nicht nur Lehrer, sondern vor allem auch Schüler einzusetzen. Auch in den Medien wird von Schülern berichtet, die als Mediatoren tätig sind, und das zeigt, dass die interne Kommunikation sowie die Frage der Schlichtung von Konflikten wesentliche Faktoren in der Schule darstellen.

Nach dieser literarisch aufgearbeiteten, theoretischen Grundlage der Arbeit, folgt nun im nächsten Abschnitt der empirische Teil. In diesem Teil der Arbeit wird auf empirische Weise der aktuelle Stand bezüglich Kommunikation in der Institution Schule erforscht.

6 METHODOLOGIE UND METHODE

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden Interviews mit Experten für Mediation in Schulen durchgeführt. Der Frage, wie sich zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen darstellen und welche Maßnahmen und Lösungsansätze von Experten vorgeschlagen werden können, um einem latent in institutionellen Strukturen festgestelltem Gewaltpotenzial entgegenzuwirken und Kommunikation zu verbessern, soll nachgegangen werden.

Zunächst war dafür eine ausführliche Literaturrecherche notwendig. Daher ist in den vorigen Kapiteln literarisch auf den Forschungsstand im Bereich erziehungswissenschaftlicher Institutionentheorie eingegangen worden. Nun sollen im zweiten Teil der Arbeit auf empirische Weise Informationen von Experten, die direkt mit dem Thema konfrontiert sind, ausgearbeitet werden. Dadurch wird der aktuelle Stand bezüglich Kommunikation in der Institution Schule erforscht.

Begründung der Methodenwahl

Mit dem gewählten Thema dieser Arbeit lag es nahe ins Forschungsfeld einzublicken und den aktuellen „Stand der Dinge“ zu erheben. Zur Erforschung des Themas wäre es nicht sinnvoll gewesen, ein standardisiertes Verfahren heranzuziehen, da im Voraus keine Antworten auf etwaige Fragen festgelegt werden sollten, sondern vielmehr die Perspektive erster Person auf das Praxisfeld geworfen werden sollte. Im Genaueren wurde das leitfadengestützte Experteninterview gewählt, da diese Art der Befragung zur Erhebung komplexer Wissensbestände geeignet ist. Außerdem erhält man durch diese Interviews Informationen, die die vorliegende Fragestellung aussagekräftig vertiefen können. (vgl. Mayring 2000)

Eines der Hauptkategorien behandelt außerdem Unterthemen, wie bei JÄGER (2001) vorgeschlagen. Die Unterthemen beziehen sich auf Phänomene wie Angst, Macht, verbale und körperliche Gewalt. Im Anschluss werden die gewonnenen Ergebnisse kritisch hinterfragt.

Das heißt, welche Auswirkungen haben diese Ergebnisse auf die Gesellschaft und was sagen sie über die Gesellschaft aus. Zuletzt werden Umsetzungsmöglichkeiten der Ergebnisse für die Praxis skizziert.

6.1. Das leitfadengestützte Experteninterview

Theoretische Grundlegung

Das leitfadengestützte Experteninterview wird in der Bildungsforschung häufig dann angewendet, wenn etwa Entscheidungsträger aus verschiedenen Handlungsbereichen wie z.B. der Politik interviewt oder andererseits Praktiker vor Ort befragt werden sollen, um aus deren Expertensicht Erkenntnisse für einen Gegenstandsbereich zu gewinnen.

Dabei richtet sich das Augenmerk sowohl auf die Entscheidungsrichtlinien der Programmgestalter als auch auf das Erfahrungswissen aus den verschiedenen Handlungsfeldern wie zum Beispiel der Schule. Weiters interessiert man sich für das Wissen, das aus fortschrittlichen Projekten herausgefiltert wird und nicht in bürokratische Strukturen eingelaufen ist. „Gegenstand des Experteninterviews sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen (von bürokratischen Organisationen bis zu Projektinitiativen) bestimmen“ (Meuser/ Nagel 1997, S. 489).

Gesamt gesehen geht es, wie gesagt, um die Gewinnung von Expertenwissen und damit im Zusammenhang um das know how aus der Praxis.

Es wird von einem speziellen Wissen aus einem bestimmten Handlungsfeld ausgegangen, das nur Experten besitzen. Dieses Wissen teilen sie mit anderen Personen aus diesem Praxisfeld und repräsentieren damit ihr Expertenwissen. (vgl. Meuser/Nagel 1997)

Das heißt, der Experte wird in der Forschungsstudie nicht als Einzelperson wahrgenommen, sondern als Repräsentant. (vgl. Flick 2002)

Da in der vorliegenden Arbeit die zu befragenden Personen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus der Praxis preisgeben sollen, scheint die Befragungsform des Experteninterviews als geeignet.

Planung

Beim leitfadengestützten Experteninterview ist vorerst ein Leitfaden zu erstellen. Nach MEUSER und NAGEL (1997) ist diese Vorstrukturierung wichtig, um

- sich dem Experten als kompetenter Gesprächspartner zu erweisen,
- ernst genommen zu werden,
- das Wissen der befragten Person umfassend darzustellen.

Der Leitfaden soll eine offene und flexible Interviewführung zulassen und Fragen beinhalten, die nicht genau ausformuliert und detailliert sind. Er soll Raum für Veränderungen geben und unerwartete Themen des Experten nicht einschränken. Es soll also ein beweglicher, unbürokratischer Leitfaden erstellt werden und nicht ein standardisiertes Ablaufschema. (vgl. Meuser/Nagel 1997)

Der Interviewer hat die Aufgabe, während des Gesprächs zu entscheiden, in welcher Abfolge er die Fragen stellt, ob er Fragen weglässt, ob er genauer nachfragt, ob er den Interviewpartner weiter ausholen lässt oder wieder zum Leitfaden zurückkommt. Bei diesen Entscheidungen muss der Interviewer sehr sensibel und einführend auf den Verlauf und den Gesprächspartner eingehen können und den Überblick behalten. (vgl. Flick 2000)

Misslingen/Gelingen des Interviews

Für einen Misserfolg des Interviews kann es verschiedene Gründe geben:

- starres Festhalten am Leitfaden,
- zu frühe Unterbrechungen des Interviewenden statt einer Vertiefung des Gesprächs,
- Blockade des Experten aufgrund mangelnden Expertenwissens,
(vgl. Flick 2000)

- Kommunikationsschwierigkeiten zwischen dem Interviewer und dem Experten,
- direkte Interviewführung,
- der Forscher verhält sich als Ko-Experte zur Behandlung von eigenen Fragen
(vgl. Meuser/Nagel 1997)

Ein erfolgreiches Interview lässt sich an folgenden Merkmalen erkennen:

- durch den Leitfaden lässt sich eine Struktur erkennen,
- der Interviewer kann frei antworten,
(vgl. Flick 2000)
- die zu interviewende Person zeigt Interesse an der Sache,
- der Interviewpartner lässt dem Forscher Einblick in seine Materie und lüftet seine Geheimnisse
(vgl. Meuser/Nagel 1997)

6.1.1 Durchführung der Interviews

Die Untersuchung³ wurde in einem Gymnasium in Wien durchgeführt. Für den vorliegenden Themenbereich schien es ausreichend nur eine Schule exemplarisch auszuwählen. Diese Einschränkung lässt sich folgendermaßen begründen: Die genannte Schule fiel im Rahmen einer im Zuge der Arbeit durchgeführten Internetrecherche auf, weil sie sich schon seit mehreren Jahren mit der Thematik Mediation und Kommunikation in Schulen auseinandersetzt. Durch die lange Erfahrung mit Mediationsprozessen innerhalb der Schule wird auf die Thematik professionell und mit vielen Erfahrungswerten eingegangen. Einige andere kontaktierte Schulen befinden sich erst im Stadium der Projektentwicklung. Man war daher noch nicht in der Lage über Erfahrungen zu sprechen.

³ Die Experteninterviews für den empirischen Teil fanden am 24. Januar 2008 statt.

6.1.2 Die Interviewpartner

Die Experten für die Befragung waren Schüler sowie Lehrer, die zu Mediatoren ausgebildet wurden. Die Personen wurden ausgewählt, da sie direkt mit dem Spannungsfeld konfrontiert sind und es zu erwarten war, dass sie nützliche und unverfälschte Antworten und damit einen erweiterten, tiefen Einblick in die Materie geben können. Sie sind als Praktiker aus dem Handlungsfeld für die Informationsgewinnung ausschlaggebend.

Die interviewten Lehrer und Schüler haben die Ausbildung zum Mediator abgeschlossen und es liegt ein ausgeglichenes Verhältnis von befragten Frauen und Männern vor.

Die drei Lehrer, die sich zum Interview bereit erklärten, sind seit einigen Jahren als Mediatoren tätig. Es handelt sich dabei um zwei Lehrerinnen, die Deutsch, Psychologie und Philosophie unterrichten, sowie ein Lehrer, der Mathematik lehrt. Bei den Schülern, die an der Befragung teilnahmen, handelt es sich um zwei Burschen und um ein Mädchen im Alter von 14 Jahren in der vierten Schulstufe.

Die jeweiligen Interviews erfolgten als Einzelgespräche und dauerten zwischen 13 und 20 Minuten je Interview.

Die folgende Tabelle zeigt die wichtigsten Daten der interviewten Personen:

| Funktion | Geschlecht | Dauer |
|-----------------|-------------------|--------------|
| Schüler 1 | Weiblich | 13 min |
| Schüler 2 | Männlich | 16 min |
| Schüler 3 | Männlich | 16 min |
| Lehrer 1 | Weiblich | 18 min |
| Lehrer 2 | Weiblich | 17 min |
| Lehrer 3 | Männlich | 20 min |

6.1.3 Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden ist sowohl für die befragten Lehrer als auch für die Schüler konzipiert. Die Personen wurden in ihrer Funktion als Mediatoren befragt, denn in dieser Rolle ist zu erwarten, dass sie im Bereich *Kommunikation in Schulen* Experten sind.

Bei der Entwicklung des Leitfadens standen folgende Bereiche im Zentrum:

1. die Kommunikation zwischen den Schülern,
2. die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler und
3. ein allgemeiner Bereich mit den Aufgaben und Zielen als Mediator sowie Lösungen und Veränderungsmöglichkeiten.

Der Leitfaden für die Experteninterviews geht demnach auf drei Bereiche ein, die nun kurz kommentiert werden. Im ersten Teil der Befragung wird darauf eingegangen, wie die interviewte Person die Kommunikation in Schulen wahrnimmt, welche Probleme zu erkennen sind und wie die Vorgehensweise ist, wenn sie erkennt, dass nur mehr eine eingeschränkte Kommunikation zwischen zwei Schülern möglich ist.

Im zweiten Teil des Interviews wird der Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler nachgegangen und nach Problemen, die dem Befragten in der Kommunikation aufgefallen sind, gefragt. Danach soll auch hier die Vorgehensweise des Mediators beschrieben werden, wenn ein Lehrer und ein Schüler nicht mehr ausreichend miteinander kommunizieren können.

Zum Schluss sollen die Hauptaufgaben als Mediator, die Ziele, Lösungsvorschläge und Veränderungsmöglichkeiten beleuchtet werden.

6.1.4 Auswertung der Interviews

Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich „...an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Meuser/Nagel 1997, S. 488).

Die Vergleichbarkeit der Interviews ist einerseits durch die leitfadengestützte Interviewführung gewährleistet, denn der Forscher gibt mit dem Leitfaden die Themen im Interview vor und kann die Kernaussagen später genau herausfiltern. Andererseits ist die Vergleichbarkeit durch die gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Handlungsbedingung der Experten gewährleistet. (vgl. Meuser/Nagel 1997)

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von MAYRING (2000). Für die Interviews ist die Qualitative Inhaltsanalyse sehr geeignet, da der vorgegebene Ablauf ein rasches Arbeiten und Vorgehen ermöglicht und die Anpassung an das konkrete Material trotzdem gestattet. Da das Ablaufmodell im Vorhinein schon festgelegt ist, werden ausschweifende Interpretationen eingeschränkt sowie ein konsequenter Auswertungsverlauf gesichert. Mithilfe der Interviews soll einigen konkreten Fragen nachgegangen werden, daher ist die systematische Analyse mithilfe von Kategorien sinnvoll und nachvollziehbar. Dieses Verfahren eignet sich dafür, bestimmte Themen aus dem Gespräch herauszuholen und zusammenzufassen. Aus diesem Grund kann von Anfang an sehr genau auf die Fragestellung eingegangen werden. (vgl. Mayring 2000, S. 42f)

Die Interpretationsform des inhaltlichen Strukturierens eignet sich darüber hinaus, auf bestimmte Themen genauer eingehen zu können. (a.a.O., S. 89)

Der weitere Verlauf nach MAYRING (2000, S. 84-89) erfolgt demnach nach folgenden Kriterien:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

In diesem Verfahren muss festgelegt werden, „was der jeweils kleinste (Kodiereinheit) und der größte (Kontexteinheit) Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf und welche Teile nacheinander ausgewertet werden sollen“ (Mayring 2000, zit. nach Hörmann 2007, S. 66).

2. Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Anhand dieser aufgestellten Hauptkategorien soll das Material ausgewertet werden.

Diese Hauptkategorien müssen theoriegeleitet sein und könnten sich während des Prozesses ändern.

3. Zusammenstellen des Kategoriensystems

Ausprägungen sollen bestimmt werden und diese Ausprägungen sollen den aufgestellten Kategorien zugeschrieben werden.

4. Festlegung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Die vorher bestimmten Ausprägungen werden genau definiert, ein Ankerbeispiel dazu gezeigt und mit Kodierregeln festgehalten.

5. Materialdurchlauf: Fundstellensuche

In diesem Schritt wird das Material nach Fundstellen, die zu einer der aufgestellten Kategorie passen, durchsucht und markiert.

6. Bearbeitung der Fundstellen

Diese gefundenen Textstellen werden nun herausgeschrieben und zugeordnet.

7. Überarbeitung

Gegebenenfalls kommt es in diesem Schritt zu einer Revision des Kategoriensystems und der Kategoriendefinitionen. Das heißt, falls es notwendig ist, kommt es zu einer Abänderung des Kategoriensystems.

8. Paraphrase

Das extrahierte Material wird paraphrasiert.

9. Zusammenfassung

Im letzten Schritt kommt es zu einer Zusammenfassung pro Kategorie bzw. pro Hauptkategorie.

(vgl. Mayring 2000)

Die folgende Abbildung (siehe nächste Seite) veranschaulicht das Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach MAYRING (2000):

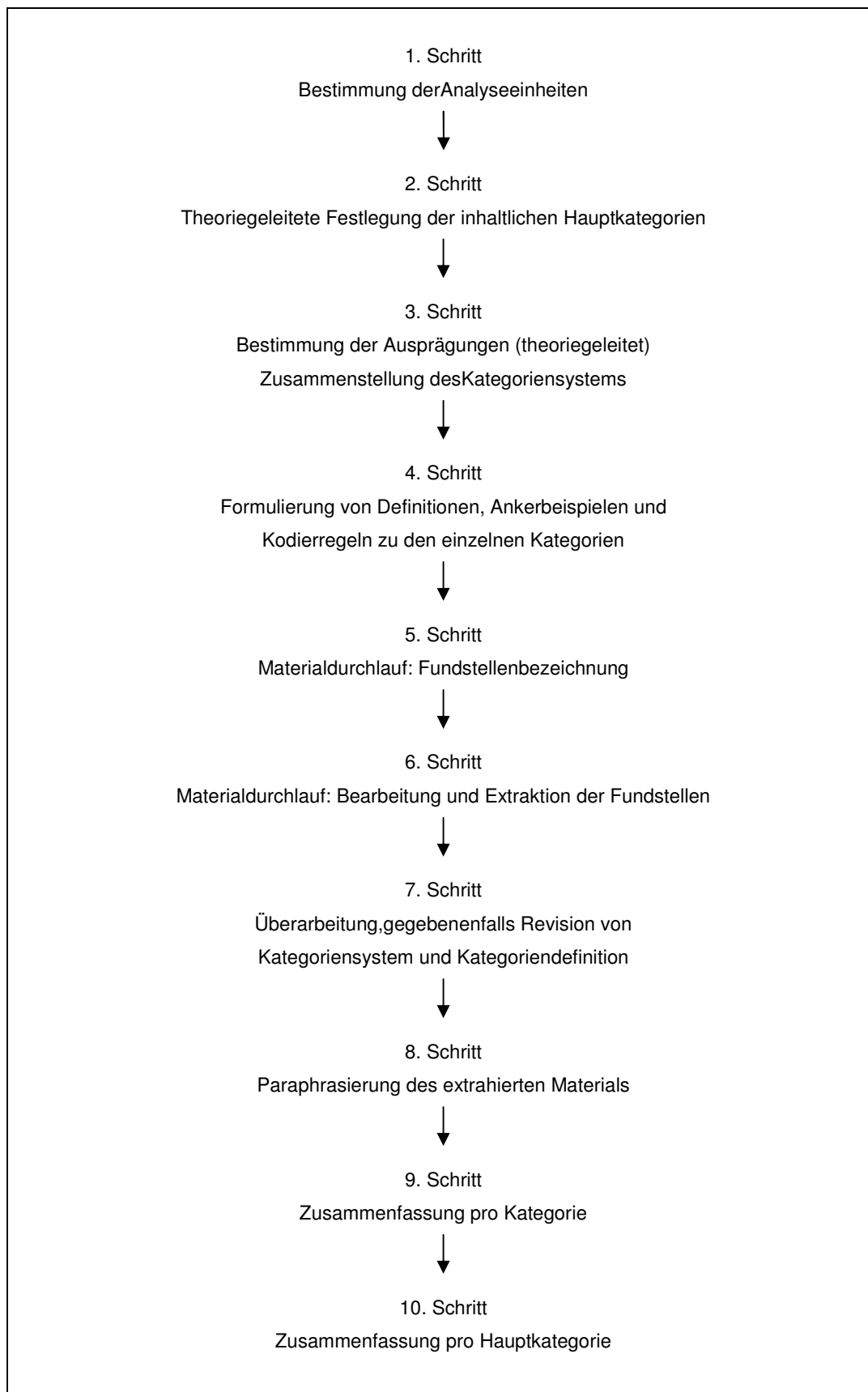


Abb.2: Mayring 2000, S. 84 und S. 89

Formale Charakteristika der Interviewtranskripte

Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen. Beim Transkribieren der Interviews wurden folgende formale Regelungen eingehalten:

- Alle Angaben zur interviewten Person wurden anonymisiert, es gibt keine Daten über Personen oder Orte.
- Aussagen der Interviewerin wurden kursiv geschrieben, die Ansichten der befragten Personen wurden in normaler Schrift gesetzt.
- Zwischen den verschiedenen Themen wurde ein kleiner Absatz gemacht, um den Überblick zu bewahren.
- Wörter wie „mhm“ oder „äh“ wurden nur dann transkribiert, wenn auf eine wichtige Nachdenkpause hingewiesen werden soll. Ebenso sollen drei Punkte „...“ hervorheben, dass hier eine längere wortlose Überlegungszeit war.
- Unvollständig ausgesprochene Wörter wurden so transkribiert: Bsp.: Schul-freu-,
- Nonverbale Äußerungen wurden nur dann vermerkt, wenn diese von größerer Bedeutung waren, Bsp.: [schüttelt den Kopf]
- Aussagen bzw. Wörter, die sehr betont wurden, wurden unterstrichen gekennzeichnet: Bsp.: richtig

6.2 Resümee

In dem empirischen Teil der Arbeit wurde ein Leitfaden entwickelt und Experteninterviews mit Schülern sowie mit Lehrern, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, durchgeführt. Was denken sie über die Thematik *Kommunikation in Schulen*, wo sind die Probleme und welche Lösungsvorschläge können sie geben.

Alle interviewten Personen haben auf jede Frage frei antworten können und offen über das Thema geredet. Sie nahmen das Interview ernst und gaben gern ihr erlangtes Wissen preis. Schlussendlich lässt sich durch den Leitfaden eine Struktur erkennen.

Nach der Begründung der Methodenwahl, Durchführung und Transkription der Interviews sowie die formalen Eigenschaften des Materials folgt im nächsten Schritt die vorher dargestellte Auswertung der Interviews nach MAYRING (2000).

7 ANALYSE DER INTERVIEWS

Wie im letzten Kapitel erwähnt, umfasst der Interviewleitfaden drei Bereiche. Im ersten Teil wird die Kommunikation zwischen den Schülern beleuchtet, der zweite Teil befasst sich mit der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler und im allgemeinen Bereich wird der Frage über Aufgaben und Ziele der Mediation sowie Lösungen und Veränderungsmöglichkeiten nachgegangen.

7.1 Die Analyseeinheiten

Im folgenden Abschnitt wird die Auswertung der sechs durchgeführten Interviews nach dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING dargestellt. Es werden aber nur jene Schritte aufgezeigt, die schriftlich dokumentiert werden können, das bedeutet, dass einzelne Zwischenschritte entweder zusammengefasst oder ausgelassen wurden.

Um zu erforschen, wie die Interviewpartner die Kommunikation in der Schule wahrnehmen und erfahren, ist jede Aussage, die eine persönliche Ansicht und Reaktion auf das genannte Thema beinhaltet, von Bedeutung. Das heißt, jede Aussage, Argumentation, Bewertung, Kommentierung oder generelle Reaktion gilt als Auswertungseinheit.

Wenn vom aufgenommenen Text ein Bestandteil ausgewertet wird oder unter eine Kategorie fallen kann, wird dieser Teil als „Kodiereinheit“ bezeichnet. (vgl. Mayring 2000 S. 53). Dabei können alle Aussagen oder Hinweise, die mit dem untersuchten Thema zusammenhängen, verwendet werden.

7.2 Inhaltliche Hauptkategorien

Mithilfe der Interviews soll herausgearbeitet werden, wie Lehrer und Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, das Thema rund um Kommunikation in

Schulen sehen und welche Lösungsmaßnahmen sie vorschlagen können. Dabei steht nicht die Persönlichkeit der interviewten Personen im Vordergrund, sondern ihr Expertenwissen über das Thema.

Folgende Hauptkategorien ergaben sich aus den Interviews:

1. Kategorie: Kommunikation zwischen den Schülern
2. Kategorie: Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern
3. Kategorie: Ziel als Mediator
4. Kategorie: Lösungsansätze von Experten
5. Kategorie: Unterthemen

Diese Hauptkategorien werden im nächsten Abschnitt noch genauer erklärt werden. Vorweg gesagt, soll in allen Kategorien darauf eingegangen werden, ob Lehrer und Schüler ähnliche Ansichten, Meinungen, Vorschläge und Maßnahmen zu den jeweiligen Themen haben oder ob ihre Antworten doch sehr unterschiedlich ausfallen.

1. Kategorie: Kommunikation zwischen den Schülern

In der ersten Kategorie (Kategorie A) sind alle Bereiche zusammengefasst, welche die Kommunikation zwischen den Schülern thematisieren. Die Erfahrungen und das Wissen der Experten bezüglich Verlauf und Probleme innerhalb der Kommunikation zwischen den Schülern sowie Lösungsansätze bei Erkennen von Probleme werden aufgezeigt.

Hierbei wird auch untersucht, ob Lehrer und Schüler ähnliche Erlebnisse und Beobachtungen machen bzw. ob sie auf Probleme gleichermaßen reagieren.

2. Kategorie: Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern

In der zweiten Kategorie (B) wird der Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern nachgegangen. Auch hier werden Schilderungen der Experten gebündelt, welche Zentrale Aspekte der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern beschreiben, ebenso die Probleme und die Vorgehensweise der Mediatoren, wenn man Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler erkennt.

3. Kategorie: Ziele als Mediator

Die dritte Kategorie (C) beschäftigt sich damit, welches Ziel die interviewte Person verfolgt, das heißt, was möchte sie als Mediator bezüglich der Kommunikation in Schulen erreichen.

4. Kategorie: Lösungsansätze von Experten

In dieser Kategorie (D) werden alle Themenbereiche gesammelt, in denen die befragten Personen Lösungsvorschläge anschnitten und preisgeben. Im Vordergrund steht die Frage, welche Maßnahmen und Veränderungen laut den interviewten Experten zu einer besseren Kommunikation in Schulen führen können.

5. Kategorie: Unterthemen

In der letzten Kategorie (E) sollen angesprochene Unterthemen gebündelt werden.

Folgende Unterthemen kristallisierten sich im Verlauf der Interviews heraus:

- Macht,
- Angst,
- verbale Gewalt und
- körperliche Gewalt

Jene Aussagen, die in erster Linie nichts mit dem befragten Bereich zu tun haben, werden hier aufgegriffen.

7.3 Zusammenstellung des Kategoriensystems

Die Interviewpersonen werden mit *lp* abgekürzt. Die Quellenangaben am Anfang eines Zitates geben an, ob es sich um einen Lehrer oder Lehrerin, Schüler oder Schülerin handelt. Am Ende des Zitates ist die Nummer des Interviews und die Seitenzahl notiert (z.B.: Int2, S. 5).

Im folgenden Abschnitt werden jetzt die einzelnen, oben beschriebenen Kategorien, detailliert dargestellt:

Kategorie A: Kommunikation zwischen den Schülern

| Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|---|---|---|
| Kommunikationsprozesse zwischen Schülern hängt von den Mitschülern ab | Wenn sie sich gut kennen kommt es zu einer besseren Kommunikation | <i>Schülerin:</i> „... es kommt drauf an, wer wen kennt und wer mit wem zu tun hat, aber so glaube ich reden wir viel miteinander und kommen gut miteinander klar“. (Int1, S. 1) | Äußerungen bei denen das Kennen der Mitschüler von Bedeutung sind |
| Kommunikationsprozesse zwischen den Schülern sind teilweise auch sehr grob | Raue Kommunikationsformen | <i>Schüler:</i> „...teilweise recht grob, auch mit vielen verbalen Angriffen, aber ich glaube, dass das nicht so ernst genommen wird von den Schülern.“ (Int3, S. 7) | Wörter wie grob, verbale Angriffe |
| Kommunikationsformen zwischen den Schülern hat mehrere Ausprägungen | Kommunikation ist einerseits rau und andererseits gewaltfrei | Lehrer: „Ich glaube, dass die Umgangsweise der Schüler und Schülerinnen untereinander, sehr direkt ist, dass viel gestritten, viel diskutiert wird und dass die Umgangsformen im Allgemeinen trotzdem relativ gewaltfrei sind und offen geführt werden.“ (Int6, S. 19) | Aussagen, die Wörter wie streiten und gewaltfrei beinhalten |
| Probleme in der Kommunikation zwischen den Schülern | Die Ip erkennt Kommunikationsprobleme, die in zwei Richtungen gehen können: 1. Gespräch ausweichen, oder 2. anders zur Wehr setzen = Gewalt | <i>Lehrer:</i> „Dass manchmal diejenigen, die verbal eh nicht so gut sind, auf andere Mittel zurückgreifen müssen, was dann in Richtung Gewalt gehen kann, wenn sich einer einfach unterlegen fühlt, weil der andere ihn nieder argumentiert, kann es natürlich sein, dass er entweder dem Gespräch ausweicht, auf der Flucht ist oder eben sich entsprechend anders zur Wehr setzt.“ (Int6, S. 19) | Wenn die Ip Kommunikationsprobleme mit <i>Gewalt</i> oder <i>Gespräch ausweichen</i> in Verbindung bringt |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Missverständnisse | Missverständnisse als Kommunikationsproblem zwischen den Schülern | <i>Lehrerin:</i> „...Missverständnisse, kann sein, dass sie was anderes manchmal meinen oder auch meinen wollen, und es dann als Missverständnis hinstellen.“ (Int5, S. 15) | Äußerungen bei denen Missverständnisse als Kommunikationsproblem festgestellt werden |
| Einsetzen von Gewalt wenn man sich noch nicht kennt | Es wird anfangs nicht miteinander geredet sondern eher Gewalt angewendet um sich kennen zu lernen | <i>Schülerin:</i> „...wenn man sich noch nicht so kennt, dann weiß man nicht, wie man reden soll und dann kommt es halt,... also wir haben am Anfang uns eher gehauen anstatt miteinander zu reden...“ (Int1, S. 1) | Wenn die Ip davon redet, wie sie sich in der Klasse kennen gelernt haben |

Kategorie B: Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern

| Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---|---|--|--|
| Kommunikation verläuft ganz gut, aber Lehrer ist keine Vertrauensperson | Zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen zw. Lehrern und Schülern | <i>Schülerin:</i> „Ich glaube, dass es ganz gut funktioniert,... ich glaube ich könnte meinem Lehrer nicht alles sagen, das sind Lehrer keine Vertrauenspersonen...“ (Int.1, S .2) | Äußerungen, die zum Ausdruck bringen, wie die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern verläuft |
| Schüler gehen zu Lehrer und berichten über Probleme | Schüler sehen Lehrer als Vertrauensperson | <i>Lehrerin:</i> „Also, ich sehe es schon so, dass auch immer wieder Schüler an Lehrer herantreten und über ein Problem erzählen,...“ (Int4, S. 12) | Wenn auf Vertrauenspersonen oder Problemberrichte hingewiesen wird |
| Probleme in der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern | Angst mit dem Lehrer zu reden | <i>Schüler:</i> „Ich glaube, dass sich Schüler einfach nicht trauen richtig mit dem Lehrer zu kommunizieren, weil sie einfach, ... ja weil sie Lehrer sind.“ (Int.3, S. 8) | Schüler trauen sich nicht richtig mit den Lehrern zu reden |

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Missverständnisse im Rollenverhalten | Missverständnisse als Kommunikationsproblem zwischen Lehrern und Schülern | <i>Lehrer:</i> „...Missverständnisse im Rollenverhalten, das ist ja auch das Problem, wenn es ein sehr offener Umgang ist, wird oft Freundlichkeit mit Nicht-Einfordern verwechselt...“ (Int6, S. 20) | Äußerungen bei denen Missverständnisse als Kommunikationsproblem festgestellt werden |
|--------------------------------------|---|---|--|

Kategorie C: Ziele als Mediator

| Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|--|--------------------------|--|---|
| Streit lösen, Gewalt verringern | Ziel als Schülermediator | <i>Schüler:</i> „Den Streit zu lösen natürlich, und eben auch dass es weniger Gewalt gibt...“ (Int2, S. 5) | Aussagen über Streitlösung und Gewaltminderung |
| Bessere Kommunikation, unterschiedliche Standpunkte tolerieren | Ziel als Lehrermoderator | <i>Lehrer:</i> „Bessere Kommunikation, dass einfach die Leute sagen, was sie meinen, und sich trotz unterschiedlicher Standpunkte soweit vereinbaren können, dass sie damit gut leben können.“ (Int6, S. 21) | Aussagen über Verbesserung der Kommunikation und Toleranz |

Kategorie D: Lösungsansätze von Experten

| Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Verschiedene Lösungsansätze der Schülermediatorin | Kleingruppen, die letzten Wochen aufarbeiten durch reden, kleinere Schülerzahl | <i>Schülerin:</i> „In Kleingruppen mal wieder darüber reden, was los war und was in den letzten Wochen gewesen ist, einfach reden. ... kleinere Gruppen, also mehr Lehrer für weniger Schüler.“ (Int1, S. 3) | Äußerungen über Lösungsansätze der Ip |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | | |
| Mehr Öffentlichkeitsarbeit | Öffentlichkeitsarbeit als Lösungsansatz | <i>Schüler:</i> „... dass im Unterricht mehr über Mediation gesprochen wird,... mehr Öffentlichkeitsarbeit weil eben die meisten Schüler wissen nicht einmal, dass es Streithelfer gibt...“ (Int2, S. 6) | Mehr über die Funktion der Mediation und der Streithelfer reden |
| Freundschaftsebene statt Respektsebene | Freundschaftsebene zwischen Lehrern und Schülern als Lösungsansatz | <i>Schüler:</i> „... ich würde auf jeden Fall machen, dass sich alle duzen würden und irgendwie eine Freundschaftsebene statt eine Respektsebene.“ (Int3, S. 10) | Ip geht auf die distanzierte Haltung zwischen Lehrer und Schüler ein |
| Eine Klassenvorstandsstunde für Gespräche mit Schülern, 1 mal in der Woche = fixe Zeiten zum Reden einplanen; kleinere Schüleranzahl in den Klassen; KOKOKO alle acht Jahre | Lösungsansätze der Lehrermediatorin | <i>Lehrerin:</i> „Ich bin sehr dafür, dass es eine KV – Stunde gibt (Klassenvorstandsstunde, Anmerkung T.V.), eine echte KV Stunde gibt, wo es nur Gespräche gibt zu einzelnen Schülern... einmal in der Woche eine bestimmte Stunde, wo Schüler dann kommen können und eben Probleme besprechen. Ich würde die Tendenz zu den kleineren Klassen noch weiter reduzieren auf 20, ich würde fixe Zeiten einplanen, wo man miteinander reden kann, ich würde KOKOKO-Stunde (Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung, Anmerkung T.V.), die wir nur in der ersten Klasse haben, ausdehnen – also möglichst über die ganzen acht Jahre...“ (Int4, S. 14) | Ip schlägt verschiedene organisatorische Lösungsansätze vor |

| | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| | | | |
| Kommunikationsprozesse bewusst machen; darunter auch aufwertende und abwertende Kommunikation | Lösungsvorschlag der Lehrermediatorin | <i>Lehrerin:</i> „Bewusstsein schaffen, ja und auch an Beispielen üben oder das besprechen und auch durchaus Politik, Eltern, Zeitungen, Medien, Filme, Werbung heranziehen und schauen, wie gehen Menschen miteinander um, oder auch wer wird abgewertet, wer aufgewertet...“ (Int5, S. 18) | Ip berichtet über das Bewusstwerden von zentralen Kommunikationsvorgängen |
| Streithelfer einrichten um mit den Bedingungen bestmöglich umzugehen; Dinge für die im Unterricht keine Zeit ist bei den Streithelfern lösen | Lösungsansätze des Lehrermediators | <i>Lehrer:</i> „...deswegen haben wir das mit den Streithelfern auch eingerichtet – mit den Bedingungen, die wir haben, trotzdem bestmöglich umzugehen, das bedeutet eben, dass man bestimmte Dinge, für die im Unterricht keine Zeit ist, auslagert und auch personell auslagert... (Int6, S. 22) | Aussagen über die Einführung der Mediation in der Schule |

Kategorie E: Unterthemen

| Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|------------|--|---|--|
| Macht | Lehrer steht über den Schüler – schränkt Kommunikation ein | <i>Schülerin:</i> „Ich glaube, dass Lehrer grundsätzlich immer über Schülern stehen und deswegen kann man nicht so gut reden.“ (Int1, S. 2) | Aussagen darüber, dass der Lehrer über dem Schüler steht |
| Macht | Gibt Autoritätsgefälle und verschiedene Machtpositionen | <i>Lehrer:</i> „Natürlich gibt's dieses Autoritätsgefälle und die verschiedenen Machtpositionen, die die Kommunikation noch mal heikler machen, ... also weil es ist ein Unter- | Wörter wie Autorität und Machtpositionen |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| | | <p>schied, ... immerhin wissen die Schüler, dass, wie immer das Gespräch ausgeht, ich letztlich der bin, der sie zu benoten hat oder der gegen Eltern auftritt und sagt, wie sich ihr Kind verhält eh... umgekehrt werden die Schüler/Schülerinnen meine Eltern nicht vorladen und sagen, wie ich mich benommen habe.“ (Int6, S. 20)</p> | |
| Eine Form von Macht | Streit in der Klasse entweder autoritär abblocken oder Gelegenheit bieten den Streit aufzuarbeiten | <p><i>Lehrer:</i> „Wenn ich in einer Klasse eine Situation habe, wo zwei so streiten, dass ich natürlich autoritär, das heißt, auch mal abblocken kann, das ist eine Möglichkeit, ... ihnen Gelegenheiten aufzuzeigen oder eine Struktur zu bieten, wo sie das aufarbeiten können, ist noch ein anderer Vorteil...“ (Int6, S. 21)</p> | Situationen in denen die Ip, unter anderem, auch autoritär eingreifen kann |
| Macht/Angst | Schüler trauen sich nicht mit Lehrer reden weil sie Lehrer, (=)Vorgesetzte sind | <p><i>Schüler:</i> „Ich glaube, dass sich Schüler einfach nicht trauen richtig mit dem Lehrer zu kommunizieren oft, weil sie einfach ja,... weil es Lehrer sind. ...weil sie die Vorgesetzten sind“ (Int3, S. 8)</p> | Aussagen darüber, dass keine gute Kommunikation stattfinden kann, weil der Lehrer in der Hierarchie über dem Schüler steht |
| Angst vor dem Lehrer | Kommunikation oberflächlich aus Angst vor dem Lehrer und vor Bestrafung (öfter drankommen) Schüler kommen zu den Streithelfern | <p><i>Schüler:</i> (Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, Anmerkung T.V.) „...also ist eigentlich ziemlich oberflächlich, wenn zum Beispiel irgendein Problem ist... trauen sich die meisten Schüler nicht es zu sagen, weil sie Angst haben</p> | Wörter wie Angst, böse, nicht trauen |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | dann halt irgendwie eingestuft zu werden oder ja...dass der Lehrer irgendwie dann doch böse ist und ihn im Unterricht dann öfter drannimmt, also ich glaube, da ist schon die Angst da, aber die Schüler kommen halt eben auch zu den Streit-helfern und fragen uns das.. und ja dann versuchen wir das eben zu lösen.“ (Int2, S. 5) | |
| Körperliche Gewalt zwischen den Schülern | durch Ärgerspiele kennen lernen | <i>Schülerin:</i> „...wir haben am Anfang uns eher gehauen anstatt miteinander zu reden...“ „...das waren so kleine Ärger-spielchen und ja so haben wir uns eigentlich kennen gelernt.“ (Int1, S. 1) | Aussagen über das Kennen lernen der Mitschüler |
| Verbale Gewalt zwischen den Schülern | Verbale Angriffe- wird aber von Schülern nicht so ernst genommen, viell. weil es schon alltäglich ist | <i>Schüler:</i> (Frage nach der Kommunikation zwischen Schülern) „Ja also, teilweise recht grob, auch mit vielen verbalen Angriffen, aber ich glaube, dass das nicht so ernst genommen wird von den Schülern,...“ (Int3, S. 7) | Aussagen über grobe Umgangsformen und verbalen Angriffen |
| Verbale Gewalt zwischen den Schülern | Bei Kommunikationsproblemen gibt es zwei Richtungen: 1. Gespräch ausweichen; 2. anders zur Wehr setzen = Gewalt | <i>Lehrer:</i> „...dass manchmal diejenigen, die verbal eh nicht so gut sind, auf andere Mitteln zurückgreifen müssen, was dann in Richtung Gewalt gehen kann, wenn sich einer einfach unterlegen fühlt, weil der andere ihn nieder argumentiert, kann's natürlich sein, dass er entweder dem Gespräch ausweicht – auf der Flucht ist oder eben sich entsprechend anders zur Wehr | Auswirkungen von verbalen Angriffen |

| | | | |
|--|--|----------------------|--|
| | | setzt.“(Int6, S. 22) | |
|--|--|----------------------|--|

Im nächsten Schritt müssen alle Transkripte auf Aussagen durchgesehen werden, die zu einer der Kategorien passen. Diese Aussagen werden in den Transkripten markiert, herausgenommen und in die passende Kategorie eingeordnet. Die markierten Stellen werden dann paraphrasiert und bei Bedarf kann es sein, dass es zu einer Abänderung des Kategoriensystems kommt. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse dieses Materialdurchlaufs zusammengefasst.

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Kategorie A: Kommunikation zwischen den Schülern

Die Ansichten hinsichtlich der Kommunikation zwischen den Schülern sind zwischen den befragten Lehrern und Schülern doch sehr ähnlich. Zunächst werden die Ergebnisse der interviewten Schülermediatoren dargelegt.

Die Schüler weisen darauf hin, dass es wichtig ist, wer wen kennt und dass soziale Strukturen innerhalb der Klasse für die Kommunikation entscheidend sind. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist, wie gut sich Schüler untereinander kennen. Das bedeutet, je besser sich Schüler kennen, desto konstruktiver verläuft die Kommunikation.

„...ich denke, es verläuft eigentlich ganz gut... es kommt drauf an, wer wen kennt und wer mit wem zu tun hat...“ (Int1, S. 1).

„...wir haben eine sehr gute Klassengemeinschaft, das heißt, wir reden auch über Probleme, allerdings in anderen Klassen, was ich da so mitbekomme, ist es ziemlich mit Gewalt verbunden... hängt von der Klasse und den Mitmenschen ab“ (Int2, S. 4).

Alle interviewten Schüler gaben an, dass es - wie oben schon erwähnt - auf die Klassengemeinschaft ankommt, ob über Probleme geredet wird und ob die Kommunikation gut verläuft. In anderen Klassen, in denen die Kommunikation zwischen den Schülern weniger gut ist, spielt auch Gewalt eine Rolle. Wobei hier unter Gewalt meistens das Streiten mit anderen Klassenkollegen verstanden wird, denn „schlagen tut eigentlich keiner“ (Int2, S. 4).

Zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen zwischen den Schülern laut den befragten Schülermediatoren:

- Das Kennen der Mitschüler ist von großer Bedeutung um eine positive Kommunikation zu erlangen.
- Verbale Angriffe zwischen den Schülern gehören zum Alltag.

„...wenn man sich noch nicht so kennt, dann weiß man nicht, wie man reden soll und dann kommt es halt... also wir haben am Anfang uns eher gehauen anstatt miteinander zu reden...nicht richtig gehauen, das waren so kleine Ärgerspielchen und so haben wir uns eigentlich kennen gelernt.“ (Int1, S. 1).

„... es kommt halt drauf an, wo man ist, also in manchen Klassen sind die voll höflich und so, aber in anderen ist es auch wieder, dass es eher so grob ist...“ (Int3, S. 7).

Wie an diesen Aussagen der interviewten Schüler gut zu erkennen ist, sind die Auswirkungen, wenn sich Schüler untereinander nicht gut kennen:

- Verbale Gewalt: Streiten sowie
- grobes Verhalten (z.B. Ärgerspiele)

Streiten, Beschimpfungen und raues Verhalten sind gleichzeitig auch die Probleme in der Kommunikation zwischen den Schülern. Wenn nun die interviewten Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, eine konfliktreiche Kommunikation zwischen den Schülern erkennen, schlagen sie nach Aussagen des Schülers 2 und Schülers 3 zuerst ein Einzelgespräch mit den streitenden Personen vor. Schülerin 1 würde sich mit beiden Streitenden zusammensetzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle drei Schülermediatoren mit den Streitenden Gespräche führen würden, um das Problem zu lösen.

Im folgenden Abschnitt wird nun auf die Ergebnisse der befragten Lehrer eingegangen.

Die interviewten Lehrer weisen bei der Frage nach der Kommunikation zwischen den Schülern ebenso wie die befragten Schüler auf die sozialen Strukturen innerhalb einer Klasse hin. Konstruktive Kommunikationsabläufe hängen davon ab, wie gut sie sich kennen bzw. wie vertraut sie einander sind.

„Ich glaub, das hängt immer vom Grad der Vertrautheit ab, ...“ (Int5, S. 15).

Es ist zu erkennen, dass die zentralen Aspekte von Kommunikationsprozessen zwischen Schülern, laut dem befragten Lehrer, ebenfalls

- vom Kennen der Mitschüler abhängig sind sowie
 - sehr direkte Umgangsformen herrschen, es viel Streit und Diskussion gibt.
- (Int6, S. 20)

Bei der Frage nach den Problemen in der Kommunikation zwischen den Schülern haben zwei der befragten Lehrermediatoren auf das Zustandekommen von Missverständnissen hingewiesen. In der Kommunikation zwischen den Schülern kommen manchmal Missverständnisse vor und sie verstehen etwas falsch.

„Missverständnisse, kann sein, dass sie was anderes manchmal meinen oder auch meinen wollen und es dann als Missverständnis hinstellen“ (Int5, S. 15).

Ein weiteres Problem, das von einer Lehrerin genannt worden ist, „dass verschiedene Nationalitäten untereinander schwieriger kommunizieren“ (Int4, S. 11). Das bedeutet, dass auch die Herkunft, die Kultur und wahrscheinlich auch die unterschiedliche Sprache ein Kommunikationsproblem zwischen den Schülern darstellen.

Die Auswirkungen von Problemen in der Kommunikation lassen sich dann nach Aussagen der interviewten Lehrer 1 und Lehrer 2 folgendermaßen festhalten:

Entweder ziehen sich Schüler bei Problemen zurück, möchten nicht mehr kommunizieren und weichen dem Gespräch aus (Int6), oder die Schüler agieren es aus. „Das kann sein Schimpfen, verbale Aggression, kann vielerlei Ausdehnungen haben“ (Int6, S. 19). „...dass dann einfach gestritten wird, in meiner Klasse geht das leider bis zum Hinschlagen“ (Int4, S. 11).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bei Kommunikationsproblemen laut dieser interviewten Lehrer zu zwei Folgeerscheinungen kommen kann:

1. Dem Gespräch ausweichen, sich zurückziehen oder
2. Ausagieren in verschiedenster Weise, z.B. körperliche und/oder verbale Gewalt

Beim Erkennen einer konfliktreichen Kommunikation zwischen Schülern reagieren die Lehrer unterschiedlich.

Lehrer 1 würde mit den Streitenden den Kontakt zu einem Schülermediator herstellen. Wenn das Kommunikationsproblem allerdings in der Klasse auftritt, in der er gerade unterrichtet, würde er die Rolle als Mediator einnehmen.

Lehrer 2 würde versuchen, den Konflikt in dem Unterrichtsgegenstand *KOKOKO* - Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung - zu lösen. „...also in kleinen Gruppen, in größeren Gruppen, in Zweiergesprächen, es geht über die Sprache in erster Linie,...“ (Int4, S. 12).

Lehrer 3 würde zuerst nachfragen, worum es geht, Einzelgespräche führen und eventuell den nächsten Tag abwarten, da sich die Situation nach einiger Zeit oft entschärft.

Kategorie B: Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern

In dieser Kategorie geht es um zentrale Aspekte der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler und darum, welche Kommunikationsprobleme zwischen Lehrer und Schüler auftreten können.

Schülerin 1 beurteilt die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler als ganz gut und betont, sie könne mit Lehrern gut reden. Sie gibt aber gleichzeitig an, dass Lehrer für sie keine Vertrauenspersonen sind und sie ihren Lehrern nicht alles sagt.

Schüler 2 empfindet die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler oberflächlich und auch er gibt an, dass er mit Lehrern nicht offen über seine Probleme redet. Dies tut er deshalb nicht, weil er Angst vor Bestrafungen hat.

Schüler 3 findet die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern „ganz o.k.“. Wenn er sie nicht selber als Lehrer hat, sondern nur vom Gang her kennt, ist die Kommunikation wesentlich einfacher. Das lässt vermuten, dass der Schüler bei den Lehrern, die er nicht selbst im Unterricht hat, keine Befürchtung vor Bestrafung oder ähnliche Folgen haben muss und daher die Kommunikation einfacher sieht.

Bei der Frage nach den Kommunikationsproblemen zwischen Lehrern und Schülern ist bemerkenswert, dass zwei der befragten Schüler die Lehrer als „Vorgesetzte“ sehen und diese „grundsätzlich immer über Schülern stehen und deswegen kann man nicht so gut reden“ (Int2, S. 2).

Das bedeutet, ein zentrales Kommunikationsproblem sehen die befragten Schüler in der Tatsache, dass Lehrer ihre „Vorgesetzten“ sind und ihre Kommunikation deswegen eingeschränkt ist.

Zwei der befragten Schüler würden bei Problemen zwischen Lehrer und Schüler Einzelgespräche vorschlagen. Eine weitere Interviewpartnerin würde ihnen einen Lehrer als Mediator empfehlen, um den Konflikt mit ihnen zu besprechen.

Im nächsten Absatz werden die Ergebnisse der befragten Lehrer zum Thema Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler dargestellt.

Zwei der Lehrer sprechen die Probleme der Schüler an und weiters die Bemühungen darüber mit den Schülern zu reden, wobei einer der Lehrer noch genauer darauf eingeht. Seiner Erfahrung nach, kommen Schüler, je älter sie werden, immer seltener mit ihren Problemen zu den Lehrern. „Weil sie unabhängiger sein wollen und auch mehr Verantwortung für sich übernehmen, und sie brauchen nicht einfach immer gleich einen Erwachsenen“ (Int5, S. 16).

Der dritte Interviewpartner geht bei der Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler auf das bestehende Autoritätsgefälle ein. Er weist darauf hin, dass es in der Schule verschiedene Machtpositionen gibt. Wie auch immer ein Gespräch ausgeht, ist er letztlich derjenige, „der sie zu benoten hat oder der gegen Eltern auftritt und sagt, wie sich ihr Kind verhält“ (Int6, S. 20).

Als Kommunikationsprobleme zwischen Lehrer und Schüler geben die befragten Lehrer folgende an:

- Missverständnisse im Rollenverhalten,
- Unhöflichkeit, Respektlosigkeit,
- Ungerechtigkeit (Schüler fühlen sich ungerecht behandelt).

Die Vorgehensweise, wenn die Lehrermediatoren ein Problem zwischen Lehrer und Schüler erkennen, ist nicht einheitlich. Ganz im Gegenteil, sie weisen darauf hin, dass es viele verschiedene Methoden gibt. Ihre primären Vorschläge sind:

- einen Dritten, Außenstehenden, dazuzuholen, (vgl. Int4 und Int6)

- das Problem direkt anzusprechen,
- in der Sprechstunde das Problem zu bearbeiten.

Kategorie C: Ziele als Mediator

Alle befragten Schülermediatoren gaben als vorrangiges Ziel das Verringern von Streitgesprächen an. Jeder der Interviewpartner hat sich zum Ziel gesetzt, dass in der Schule oder in den Klassenräumen weniger gestritten wird und das wollen sie durch Kommunikation erreichen.

Zwei der interviewten Lehrer gaben als Ziel eine konstruktivere Kommunikation an. Sie sind dabei detaillierter auf das Thema eingegangen: Sie wollen, dass unterschiedliche Standpunkte toleriert werden (Int6), dass man andere ausreden lässt (Int4) und dadurch eine bessere Kommunikation erreicht.

Lehrerin 3 gab als primäres Ziel an, „dass möglichst viele Kinder die Ausbildung machen können“ (Int5, S. 15), damit sie bei konflikträchtigen Situationen agieren können und Konflikte durch das Einsetzen der Mediationsgespräche lösen kann. Das vorrangige Ziel aller befragten Mediatoren liegt in der Verbesserung der Kommunikationsabläufe.

Kategorie D: Lösungsansätze von Experten

Die Lösungsansätze bzw. die Veränderungen, die zu einer konstruktiveren Kommunikation führen, sehen die befragten Schülermediatoren in verschiedenen Ansätzen.

„In Kleingruppen mal wieder drüber reden, was los war und was in den letzten Wochen gewesen ist ...“ (Int1, S. 3).

„...mehr Öffentlichkeitsarbeit....,weil eben die meisten Schüler wissen nicht einmal, dass es Streithelfer gibt ...“ (Int2, S. 6).

„Ich würde auf jeden Fall machen, dass sich alle duzen würden und irgendwie... eine Freundschaftsebene statt einer Respektsebene“(Int3, S. 18).

Zusammenfassend können folgende Lösungsansätze der Schülermediatoren festgehalten werden:

- Verbale Aufarbeitung von Konflikten der letzten Wochen in Kleingruppen,
- kleinere Schülerzahl,
- höflicherer Umgangston,
- mehr Öffentlichkeitsarbeit; im Unterricht über Mediation reden

Im nächsten Abschnitt werden nun die Ergebnissen der befragten Lehrer dargestellt. Bei der Frage nach Lösungsansätzen haben alle Interviewpartner als erstes sofort „mehr Zeit“ gefordert bzw. das Problem des Zeitmangels angesprochen.

„...dass man wieder mehr lernt zuzuhören, dass man einfach auch Zeit dafür hat einander zuzuhören,... ein Zeitproblem ist das sehr wohl“ (Int4, S.1 6).

„Mehr Zeit haben“ (Int6, S. 22).

„Entschleunigen, ein bisschen alles entbürokratisieren...“ (Int5, S. 19).

Neben der geforderten Zeit, sind weitere Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen worden:

- kleinere Klassen (max. 20 Schüler),
- einmal in der Woche eine Kommunikationsstunde einführen um über Probleme zu sprechen, das heißt fixe Zeiten zum Reden einplanen,
- Kommunikationsvorgänge reflektieren,
- nettere Räume, gute Atmosphäre schaffen,
- Unterrichtsgegenstand KOKOKO (Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung) für alle acht Schuljahre einführen.

Kategorie E: Unterthemen

Im Verlauf der Interviews haben die Interviewpartner verschiedene Unterthemen angesprochen, die primär nicht mit den gestellten Fragen in Verbindung standen. Im Zuge des Materialdurchlaufs kristallisierten sich folgende Unterthemen heraus:

1. Unterthema: Macht

Schülerin: „Ich glaube, dass Lehrer grundsätzlich immer über Schülern stehen, und deswegen kann man nicht so gut reden“ (Int1, S. 2).

Lehrer: „Natürlich gibt's dieses Autoritätsgefälle und die verschiedenen Machtpositionen, die die Kommunikation noch mal heikler machen ... ,also weil es ist ein Unterschied, ... immerhin wissen die Schüler, dass, wie immer das Gespräch ausgeht, ich letztlich der bin, der sie zu benoten hat oder der gegen Eltern auftritt und sagt, wie sich ihr Kind verhält...“ (Int6, S. 20).

Laut der befragten Schülermediatorin steht der Lehrer immer über dem Schüler und das schränkt die Kommunikation ein.

Diese Aussagen zeigen, dass sich sowohl Schüler als auch Lehrer über die verschiedenen Autoritätsgefälle und Machtpositionen und deren Auswirkungen im Klaren sind.

2. Unterthema: Angst

Dass Angst in der Schule bzw. bei den Schülern eine große Rolle spielt, zeigt sich bei den Aussagen der Schülermediatoren sehr deutlich. Auf die Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern haben zwei der befragten Schüler mit folgenden Zitaten geantwortet:

„Ich glaube, dass sich Schüler einfach nicht trauen richtig mit dem Lehrer zu kommunizieren, oft, weil sie einfach ja, weil es Lehrer sind. ...weil sie die Vorgesetzten sind“ (Int3, S. 8).

„... ist eigentlich ziemlich oberflächlich wenn zum Beispiel irgendein Problem ist, trauen sich die meisten Schüler nicht es zu sagen, weil sie Angst haben

dann halt irgendwie eingestuft zu werden oder ja...dass der Lehrer irgendwie dann doch böse ist und ihn im Unterricht dann öfter drannimmt, also ich glaube da ist schon die Angst da aber die Schüler kommen halt eben auch zu den Streithelfern und fragen uns das.. und ja dann versuchen wir das eben zu lösen“ (Int2, S. 5).

Das lässt erkennen, dass die Schüler, die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, mit Angst in Verbindung bringen. Diese Kommunikation ist angstbesetzt, einerseits besteht die Angst vor dem Lehrer selber, der offensichtlich ihr Vorgesetzter ist und andererseits, die Angst vor Bestrafungen. Diese Bestrafungen zeigen sich in verschiedenen Formen wie etwa:

- öfters im Unterricht befragt zu werden oder
- „eingestuft zu werden“,

3. Unterthema: verbale Gewalt/körperliche Gewalt

Sowohl die befragten Lehrer als auch Schüler weisen auf verbale Gewalt in der Kommunikation hin. Dies zeigt auch die Aussage eines der Schülermediatoren bei der Frage nach der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern:

„Ja also, teilweise recht grob, auch mit vielen verbalen Angriffen, aber ich glaube, dass das nicht so ernst genommen wird von den Schülern,...“ (Int3, S. 7).

Diese Ansicht beinhaltet die Vermutung, dass die verbalen Angriffe nicht ernst genommen werden, weil sie schon alltäglich geworden sind und einfach zum Schulleben dazugehören.

Die Angabe einer Schülermediatorin, dass sich die Schüler durch Ärgerspiele kennen lernen, zeigt ebenfalls, dass die körperliche sowie die verbale Gewalt zum Schulalltag dazugehören. Diese „Spiele“ beinhalten leichtes Hinhalten und gegenseitiges Ärgern.

Auch ein Lehrer geht auf die verbale bzw. die körperliche Gewalt ein:

„...dass manchmal diejenigen die verbal eh nicht so gut sind auf andere Mitteln zurückgreifen müssen, was dann in Richtung Gewalt gehen kann, wenn sich einer einfach unterlegen fühlt weil der andere ihn nieder argumentiert kann es natürlich sein, dass er entweder dem Gespräch ausweicht – auf der Flucht ist; oder eben sich entsprechend anders zur Wehr setzt“ (Int6, S. 20).

Bei Kommunikationsproblemen gibt es laut dem befragten Lehrer, demnach zwei Richtungen. Entweder dem Gespräch ausweichen oder sich mit Hilfe von Gewalt wehren. Sowohl die verbale Hilflosigkeit als auch die körperliche Gewalt spielen in der Kommunikation eine Rolle.

7.5 Resümee

In der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern spielen – das hat die inhaltsanalytische Interpretation gezeigt - einige Faktoren wie Angst, Macht und verbale Gewalt eine Rolle. Alle Interviewpersonen haben bewusst oder auch unbewusst im Redefluss über diese angesprochenen „Begleiterscheinungen“ der Kommunikation geredet. Die Lehrer wie auch die Schüler wissen über die Machtverhältnisse, das Autoritätsgefälle sowie die verbale Gewalt Bescheid. Die Aussagen der befragten Personen zeigen, dass sich sowohl Schüler als auch Lehrer über die verschiedenen Autoritätsgefälle und Machtpositionen und deren Auswirkungen im Klaren sind.

Laut der befragten Schülermediatoren steht der Lehrer immer „über dem Schüler“ und das schränkt die Kommunikation ein bzw. ist die Kommunikation dadurch mit Angst verbunden. Dass Angst in der Schule bzw. bei den Schülern eine große Rolle spielt, zeigt sich bei den Aussagen der Schülermediatoren deutlich. Diese Angst besteht vor dem Lehrer selber, der eine Autoritätsperson darstellt und als „Vorgesetzter“ wahrgenommen wird. Ebenso spielt die Angst vor Bestrafungen eine Rolle. Diese Bestrafungen kommen vom Lehrer und vertiefen noch einmal die Angst vor dieser Autoritätsperson.

Es ist eindeutig zu erkennen, dass die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler mit Macht und Angst verbunden ist. Die Lehrer übernehmen die sprachliche Herrschaft und können als Autoritätsperson Macht ausüben. Diese Angst vor dem Lehrer und das Wissen um die Machtpositionen bestätigen den Ansatz zur Kommunikation in Institutionen nach WODAK. Denn bei ihr geht es um den Zusammenhang von „Sprache und Macht“. Gerade in Institutionen und im institutionellen Diskurs werden Macht und Sprachbarrieren immer wieder reproduziert. In diesem kleinen Subbereich werden gesellschaftliche Realitäten sichtbar und wenn Angst, Machtausübung und verbale Gewalt zum Schulalltag dazu gehören, scheint sich WODAKs Ansatz zu bestätigen.

Um die Angst in Schulen abzubauen und die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern zu verbessern, schlägt WODAK (2003) einerseits eine erweiterte Lehrerausbildung und andererseits das Einsetzen neuer Kommunikationsformen vor. Einige Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikationsform wäre, genderlastige Fächer wie Sprachen und naturwissenschaftliche Fächer geschlechtsgetrennt zu unterrichten, um das Durchsetzungsvermögen und das Selbstbewusstsein der Schülerinnen zu stärken und Ängste abzubauen. Außerdem sei es laut WODAK notwendig, strukturelle Änderung innerhalb der Schule zuzulassen, das heißt andere Kommunikationsräume zu schaffen, in welchen sich der Schüler wohl fühlt und die er als angenehm empfindet. Die Schulleitung sollte flexible, informelle Kommunikationssituationen in geschützter Atmosphäre ermöglichen. Weiters fordert WODAK den Abbau von Angst erzeugenden Barrieren auf allen Ebenen. Der Schulleitung, den Lehrern, Eltern wie auch Schülern soll ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, um miteinander über anfallende Themen, Probleme, Konflikte zu reden.

Um auf die Aussagen der Lehrer zurückzukommen, hat man hier eher den Eindruck, dass es sich um ganz alltägliche Interventionen von Lehrern handelt, die auch ohne Mediation stattfinden. Dass Lehrer auf Probleme und Konflikte eingehen, ist Teil ihrer erzieherischen Aufgabe. Aus den angeführten Aussagen lässt sich eher der Schluss ziehen, dass Mediation nur eine neue Bezeichnung einer ohnehin immer schon wahrgenommenen Aufgabe darstellt. Die Maßnahmen und Aufgaben der Lehrer fallen nämlich durchwegs in die Standardaufgaben und -kompetenzen pädagogischen Handelns. Mediation ist offenbar nur ein neuer Titel für die herkömmlichen Aufgaben des Lehrers.

Neue Aspekte zeigen sich hingegen beim Mediationsansatz zwischen den Schülern. Dass Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, Konflikte zwischen ihren Mitschülern ansprechen und die Probleme mit ihnen zu lösen versuchen, zeigt sich als konstruktive Form des Miteinanders. Konfliktreiche Kommunikation zu erkennen, zu verstehen und daran zu arbeiten, nehmen die jungen Schülermediatoren sehr ernst. In den Interviews ging eindeutig hervor, dass Schüler gegenüber gleichaltrigen Streitschlichtern offener sind und die Schülermediatoren

eher als Vertrauensperson ansehen. Bei ihnen fühlen sie sich verstanden und erwarten – im Gegensatz zu den Lehrern - keine Sanktionen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass der Ansatz der „Peermediation“ – also die Mediation zwischen Schülern – neue, gewinnbringende Akzente in die Kommunikationskultur bringt.

Das heißt, die Mediation weist zwar ein gewisses Potential auf, wie etwa Fähigkeiten zur Problemverarbeitung zu vermitteln, das den Schülern sicher auch zugute kommt. Jede Schule, die Mediationsprozesse anbietet, setzt sich explizit mit dem Umgang mit Konflikten auseinander und bietet Schülern erweiterte Handlungsmöglichkeiten an.

Aber die Mediation hat in dieser Studie nicht die Wirkkraft gezeigt, die man ihr oftmals zuschreibt. Denn Macht und Angst wurden in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler vielfach erwähnt – daher kann festgehalten werden, dass Mediation den Zwangscharakter und die Autoritätsformen nicht abstellen kann. Außerdem sind die Aufgaben bzw. das Verhalten des Lehrers in der Mediation „Standardaufgaben“, die ohnehin zu seinem pädagogischen Aufgabenbereich gehören.

Von den befragten Lehrern und Schülern wird vor allem Zeit gefordert. Zeit für Beratung durch Lehrer oder Zeit für Kommunikationsstunden werden vorgeschlagen. Das bedeutet, dass Schule heute mehr sein muss als bloßer Ort der Selektion und der Wissensvermittlung (Fend). Ein wesentlicher Faktor sind sprachliche Differenziertheit sowie die Fähigkeit mit Problemen diskursiv umzugehen – sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite.

Der prinzipielle Zwangscharakter von Institutionen scheint eben auch in dieser Studie auf. Dieser Charakter zeigt sich in den geltenden Regeln und Vorschriften sowie in der Schulpflicht, der geregelten Struktur, den Hierarchien, klar geregelten Abläufen und klar definierten Rollen.

Dieser Zwangscharakter und die spezifischen Aufgaben von Schulen, wie Wissen und Kenntnisse zu vermitteln, aber auch Leistung zu beurteilen, lassen bei Schülern Drucksituationen entstehen. Durch ausreichend Zeit und Raum sollen diese Drucksituationen und Strukturen bewusst gemacht und im Gespräch bearbeitet

werden. Schüler müssen lernen, mit solchen Drucksituationen und den gewaltförmigen Strukturen umzugehen. Sie sollten dabei die Möglichkeit erhalten, sich an der Schule als sozialem Ort und nicht nur als Ort der Wissensvermittlung zu bilden.

Die Schule ist zwar ein sozialer Ort, sie sollte als solcher aber auch erfahrbar sein. Gespräche und Diskussionen sollten im Unterricht vorkommen dürfen. Gerade im Unterricht sollte das Gespräch gepflegt werden. Der Lehrer sollte sich die Zeit nehmen, Themen und Probleme, die sich im Unterricht ergeben, zu besprechen und zu diskutieren. Einerseits gehört das zu den Aufgaben der Schule und andererseits kann der Lehrer damit wahrscheinlich mehr bewirken als ein Mediationsprozess im Nachhinein.

8 RESÜMEE

Diese Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, sich mit dem Thema Kommunikation in Institutionen, mit besonderem Augenmerk auf die Schule genauer zu befassen. Vorerst erfolgte in den ersten Kapiteln eine Annäherung, an die für diese Arbeit zentralen Begriffe wie „Institution“, „Kommunikation“ und „Mediation“. Für die Grundlage dieser Arbeit war es daher notwendig, nach der Einleitung (1. Kapitel), im zweiten Kapitel den Institutionenbegriff ausführlich klarzulegen und auf verschiedene Sichtweisen von Institutionen einzugehen. Der Institutionenbegriff wurde nach den Erkenntnissen von GOFFMAN, BERGER/LUCKMANN und FEND dargestellt und beschrieben.

Im nächsten Kapitel ging es um die Thematik *Kommunikation in Institutionen und in der Gesellschaft*. Hier wurde der Sprachbegriff, Sprache als Handlung und die Macht der Sprache in unserer Gesellschaft in Funktion des vorliegenden Themas angeschnitten. Nach WODAK kommt es in den Institutionen aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsschichten, Alter, Kultur, Geschlecht, Bildungswege und Wissen zu Sprachblockaden, die die Kommunikation stark beeinträchtigen und herkömmliche Machtstrukturen festigen.

Im 4. Kapitel wurde das Thema *Kommunikation in der Schule* dargestellt. Es zeigt sich ein deutlicher Wandel schulischer Erziehungsformen. Dieser lässt sich darin erkennen, dass Schulen immer häufiger „Vereinbarungen“ einführen. Diese Vereinbarungskultur zieht mit sich, dass Lehrer, Schüler und Eltern als „Vertragspartner“ gelten und somit auf der gleichen Ebene stehen. (vgl. Dzierzbicka 2006) Diese Vereinbarungskultur spiegelt sich auch in der Einführung der Mediation in Schulen wider. Allerdings wurde an dieser Stelle auch kritisiert, dass diese Partnerschaft nicht wirklich gleichberechtigt ist und der Erziehungsstil nur scheinbar demokratisch ist. „Denn verordnete Vereinbarungen werden nicht von gleich gestellten Partnerschaften ausgerufen und sie bringen auch keine gleichen Partnerschaften hervor“ (Dzierzbicka 2005, S. 246).

Um dieses Vereinbarungsmodell genauer zu durchleuchten, wurde im nächsten Kapitel die Mediation in Schulen bearbeitet. Anfangs wurde Mediation definiert und danach die Grundhaltung, sowie die Rolle und die Aufgaben eines Mediators dargestellt, um dann genauer auf die Mediation in Schulen einzugehen. Zuletzt wurde der Mediationsansatz noch kritisch beleuchtet.

Nachdem nun am Beginn dieser Arbeit auf zentralen Begriffe und Themen der Diplomarbeit eingegangen wurde, ist im 6. Kapitel die Methode und Methodologie vorgestellt worden. Es wurde der Frage nachgegangen, wie sich zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen darstellen und welche Maßnahmen und Lösungsansätze von Experten vorgeschlagen werden können, um einem latent in institutionellen Strukturen festgestelltem Gewaltpotenzial entgegenzuwirken und konstruktive Kommunikation zu fördern. Für diese Studie wurde das leitfadengestützte Experteninterview gewählt. Die Experten für diese Interviews waren Lehrer und Schüler, die zu Mediatoren ausgebildet wurden. Da in der vorliegenden Arbeit die zu befragenden Personen ihr Wissen und ihre Erfahrungen aus der Praxis preisgeben sollten, erschien die Befragungsform des Experteninterviews als geeignet. Nachdem der Interviewleitfadens sowie die Interviewpartner vorgestellt wurden, erfolgte die Auswertung der Interviews nach Mayring Philipps „Qualitativer Inhaltsanalyse“.

Folgende Hauptkategorien ergaben sich aus den Interviews:

1. Kategorie: Kommunikation zwischen den Schülern
2. Kategorie: Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern
3. Kategorie: Ziel als Mediator
4. Kategorie: Lösungsansätze von Experten
5. Kategorie: Unterthemen

Im Verlauf der Interviews haben die Interviewpartner verschiedene Unterthemen angesprochen, die primär nicht mit den gestellten Fragen in Verbindung standen. Im Zuge des Materialdurchlaufs kristallisierten sich folgende Unterthemen heraus:

- Angst,
- Macht,
- verbale und körperliche Gewalt.

Diese Unterthemen wurden in der Interpretation der Ergebnisse noch mal aufgegriffen. Dabei ließ sich feststellen, dass die Mediation als Lösungsmodell nicht ausreicht. Die Angst der Schüler vor der Autoritätsperson und die Machtverhältnisse führen zu einer eingeschränkten Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern. Wenn Angst, Machtausübung und verbale Gewalt zum Schulalltag dazu gehören bestätigt das WODAKs Ansatz zur Kommunikation in Institutionen und dieser Zusammenhang von „Sprache und Macht“ ist eindeutig zu erkennen.

Resümierend dann festgehalten werden, dass die Mediation den Zwangscharakter und die Autoritätsform nicht beseitigen kann. Aber vor allem die Mediation zwischen Schülern kann als Chance gesehen werden, neue und gewinnbringende Akzente in die Kommunikationskultur einzubringen.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Andraschko, Elisabeth: Kommunikation in der Hochschule. In: Sprache und Macht – Sprache und Politik.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, Band 5, 1989

Berger, Peter/ Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie.- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980

Besemer, Christoph: Mediation – Vermittlung in Konflikten. Baden: Stiftung Gewaltfreies Leben, Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, 1999

Canori-Stähelin, Sylvia; Schwendener, Monika: Mediation macht Schule – Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur.- Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2006

Der Brockhaus, Band 7, Leipzig – Mannheim: F.A. Brockhaus

Duss-von Werdt, Josef: Wörter, Begriffe, Geschichte. In: Einführung in die Mediation. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2008

Dzierzbicka, Agnieszka: Vereinbarungskultur. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Alfred, Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Wissensmanagement.- Erhard Löcker: Wien, 2006

Dzierzbicka, Agnieszka: Vereinbaren statt anordnen – Neoliberale Gouvernementalität macht Schule? Wien, 2005

Ehlich, Konrad: Einleitung, 1994. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Diskursanalyse in Europa.- Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Verlag Peter Lang GmbH, 1994

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen, 1979. In: Brünner, G.; Graefen, G. (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik.- Opladen, 1994
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Kommunikation in Schule und Hochschule – Linguistische und ethnomethodologische Analysen.- Tübingen: Narr Verlag, 1983
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: Muster und Institutionen – Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.- Tübingen: Narr Verlag, 1986
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006
- Fend, Helmut: Theorie der Schule.- München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen – Schulforschung zur Systembildungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen.- Juventa Verlag Weinheim und München, 2. Auflage, 2001
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2000
- Galtung, Johan: Frieden mit friedlichen Mitteln – Fronflikt, Entwicklung und Frieden und Kultur.- Opladen: Leske + Budrich, 1998
- Galtung, Johan: Die andere Globalisierung – Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert.- Münster: agenda Verlag, 1998

- Goffman, Erving: Über die Merkmale totaler Institutionen. In Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen.- Frankfurt/ Main: Suhrkamp Verlag, 1972
- Gstettner, Peter: Schule: Ein staatlich regulierter Sozialisationsbereich. In: Dachs, Herbert (Hg.):Handbuch des politischen Systems Österreichs, Wien, 1991
- Gukenbiehl, H.L.: Institutionen und Organisationen. In: Korte, H./Schäfers, B.: Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie.- Opladen: 1995
- Günthner, Susanne; Kotthoff Helga: Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen.- Stuttgart: Metzler, 1992
- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns – Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 1981
- Huisken, Freerk: Jugendgewalt, Hamburg, 1996
- Hörmann, Bernadette: Die Unsichtbaren in PISA, TIMSS & Co – Kinder mit Lernbehinderungen in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien.- Wien: 2007
- Jäger, Siegfried:Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.- Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, 2001
- Kerschbaum-Werner, Gertrude: Schule als gesellschaftliche Institution.- Alternative Modell zur Regelschule.- Wien, 1995
- Koch, Gertraud: Kommunikationspraxis (communication practice). In: Tsvasman Leon (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Kompendium interdisziplinärer Konzepte. Ergon: Würzburg, 2006

- Fuchs-Heinritz, Werner (Hrsg): Lexikon zur Soziologie.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1973
- Lipp, W.: Institutionen. In: Schäfers, B.: Grundbegriffe der Soziologie.- Opladen, 1995
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodologische Durchführung, 1997. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Hannelore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003
- Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.- Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (7. Auflage), 2000
- Mayring, Phillip: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken.- Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1999
- Nolda, Sigrid: Interaktion in pädagogischen Institutionen.- Opladen: Leske + Budrich, Band 8, 2000
- Parsons, Talcott: Sociological theory and modern society.- New York: The Free Press, 1967
- Pieper, R.: Institutionen. In: Reinhold, G.: Soziologie-Lexikon.- München, 1997
- Plöchl, Ingrid: Schulorganisation – bürokratische und disziplinäre Aspekte der Institution Schule.- Wien, 1988
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulversuche in Vergangenheit und Gegenwart.- Zur Funktion von Schulversuche.- Hagen: Fernuniversität Hagen, 1978
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulentwicklung und Lehrerarbeit - Nicht auf bessere Zeiten warten.- Hamburg: Bergmann und Helbig, 1. Auflage, 1995

- Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael; Vetter, Eva: Textanalysemethoden in Kurzdarstellung.- In: Methoden der Textanalyse – Leitfaden und Überblick.- Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998
- Walker, Jamie: Mediation in der Schule – Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1.- Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001
- Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht – Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten.- Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 8. Auflage, 2006
- Winkel, Rainer: Angst in der Schule – Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste.- Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 1. Auflage, 1979
- Winter, Frank; Taubner, Svenja; Krause, Christoph: Jugendliche schlichten – Initiierung eines Konfliktschlichtungsangebots durch jugendliche Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule. Konzeption und Erfahrungsbericht.- Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg, 1997
- Wodak, Ruth: Sprachbarrieren in Institutionen. In: Diem-Wille, Gertraud; Wimmer, Rudolf (Hrsg): Sprache und Macht – Sprache und Politik.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, Band 5, 1989a
- Wodak, Ruth: Grundbegriffe der Sprachwissenschaften in Auswahl. In: Diem-Wille, Gertraud; Wimmer, Rudolf (Hrsg): Sprache und Macht – Sprache und Politik.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, Band 5, 1989b
- Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf; Blüml, Karl; Andraschko, Elisabeth: Einleitung: Sprache der Macht – Macht der Sprache. In: Diem-Wille, Gertraud; Wimmer, Rudolf (Hrsg): Sprache und Macht – Sprache und Politik.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, Band 5, 1989a

Wodak, Ruth; Menz, Florian; Lalouschek, Johanna: Alle Menschen werden Brüder. In: Wodak, Ruth; Menz, Florian; Lalouschek, Johanna (Hrsg): Sprachbarrieren – Die Verständigungskrise der Gesellschaft .- Wien: Edition Atelier, 1989b

Wodak, Ruth; Freistritzer, Gert; Moosmüller, Sylvia; Doleschal, Ursula: Sprache und Gesellschaft.- In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg): Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann – Linguistische Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann im öffentlichen Bereich.- Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 1987

Zurek, Adam: Wenn Schüler zu „Dingen“ werden, gehen „Sachen“ kaputt. In: Psychologie heute, 1985

Zurek, Adam: Strukturelle Gewalt im Schulalltag – Was tun Schüler, Lehrer, Berater? In: G. Feldmann – Bange; J. Krüger: Gewalt und Erziehung.- Bonn: Psychiatrie Verlag, 1986

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Definition von Mediation.....S. 45

Quelle: Besemer 1999, S.15 zit. nach Canori-Stähelin/

Schwendener 2006, S. 48

Abb. 2: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung.....S.67

Quelle: Mayring 2000, S. 84 und S. 89

Weitere verwendete Informationen

Wodak, Ruth: Kritische Diskursanalyse.- Wien: tomkom Produktion, DVD, 2003

Anhang

Interviewleitfaden

Schüler – Schüler Thematik:

Wie verläuft die Kommunikation zwischen den Schülern?

Welche Probleme sind in der Kommunikation zwischen den Schülern zu erkennen?

Wie ist die Vorgehensweise, wenn man erkennt, dass nur mehr eine eingeschränkte Kommunikation zwischen den Schülern möglich ist?

Schüler – Lehrer Thematik:

Wie sehen Sie, als Mediator, die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler?

Welche Probleme sind in der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer zu erkennen?

Wie ist die Vorgehensweise, wenn man erkennt, dass nur mehr eine eingeschränkte Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler möglich ist?

Allgemein:

Worin sehen Sie die Hauptaufgaben als Mediator/Mediatorin?

Was ist ihr Ziel, was möchten Sie als Mediator/Mediatorin erreichen?

Wie kann die Kommunikation in der Schule verbessert werden, welche Lösungsansätze könnten Sie vorschlagen?

Wenn Sie etwas ändern könnten, was wäre das?

Kurzfassung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit umfasst das Thema Kommunikation in Institutionen und behandelt im Besonderen die Institution Schule. Spezifisches Augenmerk wird auf die Forschungsergebnisse von WODAK gelegt. Sie ist eine Expertin auf diesem Gebiet und befasst sich in ihren Analysen über den kritischen Diskurs vorwiegend mit Machtstrukturen und deren Auswirkungen auf die Kommunikation in Institutionen. In der Diplomarbeit wird die Frage behandelt, wie sich zentrale Aspekte von Kommunikationsprozessen darstellen und welche Maßnahmen und Lösungsansätze von Experten vorgeschlagen werden können, um einem latent in institutionellen Strukturen postulierten Gewaltpotenzial entgegenzuwirken und gelingende Kommunikation zu fördern. Im Zuge dieser Fragestellung ergaben sich im ersten Teil der Arbeit vier Schwerpunkte:

1. dem Institutionenbegriff
2. Kommunikation in Institutionen und in der Gesellschaft
3. Kommunikation in der Schule
4. Mediation als Kommunikationsform

Im zweiten Teil der Arbeit wurden Schüler und Lehrer, die zu Mediatoren ausgebildet wurden, interviewt. Durch die Auswertung (Mayring, 2000) der leitfadengestützten Experteninterviews wurde der aktuelle Stand bezüglich Kommunikation in der Institution Schule erforscht.

Die Mediation als Kommunikationsform hat in dieser Studie nicht die Wirkkraft gezeigt, die man ihr oftmals zuschreibt, denn Macht und Angst wurden in der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern vielfach erwähnt. Daher kann festgehalten werden, dass Mediation den Zwangscharakter und die Autoritätsformen nicht abstellen kann. Außerdem sind die Aufgaben der Lehrer in der Mediation „Standardaufgaben“, die ohnehin zu ihrem pädagogischen Aufgabenbereich gehören.

Von den befragten Lehrern und Schülern wird vor allem Zeit gefordert. Zeit für Beratung durch Lehrer oder Zeit für Kommunikationsstunden werden vorgeschlagen. Schule soll als sozialer Ort erfahrbar sein, das heißt, Gespräche im Unterricht sollten erlaubt sein und aufkommende Themen und Konflikte diskutiert werden können.

Abstract

This diploma thesis comprises the topic communication in institutions and particularly in the institution school.

It raises the question how central aspects of communication processes are presented and which solutions are suggested by experts to promote successful communication. In the course of dealing with the problem, four focal themes arose in the first part:

1. the term institution
2. communication in institutions and society
3. communication in school
4. mediation as a kind of communication

In the second part, students and teachers who were trained to become mediators were interviewed. The analysis of these qualitative-empirical interviews (Mayring 2000) shows the status quo concerning communication in the institution school.

In this study, mediation does not have the effect, which is often ascribed to it, as a means of communication, because power and fear in the communication between teachers and students were frequently mentioned. Therefore it can be concluded that mediation cannot stop hierarchical and authoritarian structures. Moreover, the tasks of teachers in mediation are “standard tasks” which are part of their pedagogic field of duties.

For the children and the teachers interviewed, there is apparent need to introduce a greater variety of communication. School should be experienced as a social place, which means that talks during lessons must be allowed and arising topics and conflicts should be discussed.

Persönliche Daten

Geburtstag 10. Juli 1982
Staatsbürgerschaft Österreich

Schulische Ausbildung

1989 – 1993 Volksschule in Jois
1993 – 1997 Bundesrealgymnasium in Neusiedl am See
1997 – 2002 Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Neusiedl am See mit Maturaabschluss
2002 -2009 Pädagogikstudium in Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und psychoanalytische Pädagogik
2008 Ausbildung zur Freizeitpädagogin bei den „Wiener Kinderfreunden“

Berufliche Erfahrungen**Verein Wiener Kinderfreunde**

Kinder- und Jugendbetreuerin seit Mai 2008, Übernahme der Teamleitung seit Jänner 2009 (Leitung des Jugendzentrums, Koordination, Projektverantwortung)

Verein „Coole Kids“

Für pädagogische Zielsetzung verantwortlich und für die Betreuung von 20 Kinder zuständig, Sommer 2006/2007, 500 Praxisstunden

Verein JUVIVO - Praktikum

Tätigkeit als Kinder- und Jugendbetreuerin, Frühjahr 2006

Kinderuni - Praktikum

Mitarbeiterin beim Projekt „Kinderuni“ auf der Hauptuniversität, Sommer 2003