

„Kompetent in Dialog“

Der Dialogkreis in der Schule - eine Methode zur Stärkung
der Resilienz von Schülerinnen und Schülern?

Masterthesis

im "Universitätslehrgang für Interpersonelle Kommunikation"

zur Erlangung des akademischen Grades

"Master of Science in Interpersonal Communication" (MSc)

an der Kultur- und Geisteswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Salzburg

Gutachter:

Dr. Antonius Greiner

Eingereicht von:

Mag. Julia Fellerer

Salzburg, 15. April 2012

„Dialogisches Leben ist nicht eins,
in dem man viel mit Menschen zu tun hat,
sondern eins, in dem man mit den Menschen,
mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat.“

(Buber 1984: 167)

Kurzzusammenfassung

Die Arbeit geht der Frage nach, inwieweit der Dialog in der Schule eine Möglichkeit sein kann, die Resilienz, also die psychische Widerstandskraft, von SchülerInnen zu stärken. Das erste Kapitel des Theorieteils widmet sich dem Dialog als einer einfachen und doch speziellen Form menschlicher Begegnung. Es werden die historischen Wurzeln und die prägendsten VertreterInnen des Dialogs vorgestellt (allen voran dessen „Väter“ Martin Buber und David Bohm) sowie seine Methodologie und Einsetzbarkeit dargelegt.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Phänomen der Resilienz. Auf die Klärung des Begriffes folgt ein Überblick über die Entwicklung der Resilienzforschung bis hin zu ihrem heutigen Stand. Es werden die diversen Resilienz-Konzepte ebenso kritisch diskutiert wie ihre Anwendung in der Praxis.

Herzstück dieser Arbeit ist eine Fragebogen-Untersuchung, bei der SchülerInnen zur Wirksamkeit des Dialogs befragt wurden. Auf ein Kapitel, in dem die Anlage der Studie und der Fragebogen als Erhebungsinstrument besprochen werden, folgt die teils qualitativ, teils quantitative Auswertung der Aussagen.

Mit den Ergebnissen werden die Forschungsfragen beantwortet, um sie im Weiteren mit den theoretischen Konzepten zu Resilienz und Dialog in Verbindung zu setzen. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick, der Anregungen für weitere Untersuchungen zum Thema „Dialog in der Schule“ geben soll.

Abstract

The work addresses the issue as to what extent the 'dialogue at school' can represent a possibility to increase the resilience, i.e. the mental stamina, of pupils. The first chapter of the theoretical section is devoted to dialogue as a simple yet special form of human encounter. The historical roots and the most influential representatives of dialogue are presented (especially its 'fathers' Martin Buber and David Bohm) and its methodology and applicability are explained.

The second chapter deals with the phenomenon of resilience. The clarification of the concept is followed by an overview of the development of resilience research up to its status today. Both the different concepts of resilience are critically discussed as well as their application in practice.

The core of this study is formed by a questionnaire for interviewing pupils on the effectiveness of dialogue. A chapter discussing the structure of the study and the questionnaire as research tools is followed by the partly qualitative and partly quantitative assessment of the responses. The results provide answers to the research questions and are then linked to the theoretical concepts of resilience and dialogue. The work concludes with an outlook intended to give suggestions for further research on the topic of 'dialogue at school'.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Einleitung	2
1. Der Dialog - einleitende Bemerkungen	6
1.1 Historische Wurzeln und prägende Persönlichkeiten	8
1.1.1 Der Religionsphilosoph - Martin Buber (1878-1965).....	10
1.1.2 Der Quantenphysiker - David Bohm (1917-1992).....	11
1.1.3 Die Organisationsentwickler - William Isaacs und Peter Senge.....	14
1.1.4 Die PraktikerInnen - L.F. Dhority, J. Hartkemeyer, M. Hartkemeyer ...	16
1.2 Grundprinzipien des Dialogs	17
1.2.1 Container.....	17
1.2.2 Setting	18
1.2.3 Check-In, Check-Out.....	18
1.2.4 Der Facilitator - die Prozess-Begleitung	19
1.3 Arten des Dialogs.....	19
1.4 Die zehn Kernfähigkeiten.....	21
1.5 Forschungsstand	24
1.6 Einsetzbarkeit des Dialogs.....	27
1.6.1 Dialog in der Schule	30
2. Resilienz - eine Begriffsklärung	34
2.1 Resilienz-Forschung	35
2.1.1 Studien zur Resilienz.....	36
2.2 Risikofaktoren	38
2.2.1 Risikofaktor „Kindheit und Jugend heute“	39
2.3 Schutzfaktoren - die Ressourcen	42
2.3.1 Protektive Faktoren nach Lösel und Bender.....	43

2.3.2 Das „5-C's“-Konzept nach Lerner	44
2.3.3 Drei Grundbausteine von Resilienz nach Daniel und Wassell	44
2.3.4 Schutzfaktoren dieser Arbeit.....	45
2.3.5 Schule - ein Schutzfaktor?.....	47
2.4 Modelle zur Förderung von Resilienz.....	50
2.4.1 Kritik an der Resilienzförderung.....	52
2.4.2 Methoden aus der Praxis.....	53
3. Der Dialog in der Schule als Methode zur Stärkung von Resilienz	58
3.1 Resilienzbegriff dieser Arbeit	58
3.2 Meinungen aus der Praxis	59
4. Anlage der Studie.....	62
4.1 Untersuchungsgegenstand	62
4.2 Sampling und Ablauf.....	63
4.3 Erhebungsmethode - der Fragebogen	64
4.4 Forschungsfragen.....	65
5. Datenanalyse	66
5.1 Quantitative Auswertung.....	66
5.1.1 Kategorien	66
5.2 Qualitative Auswertung	73
5.2.1 Offenheit, Ruhe, Zuhören - Der Dialog als positives Erlebnis	77
5.2.2 Unruhe, Langeweile, Traurigkeit - Negative Erlebnisse im Dialog	81
5.2.3 Nähe, Sympathie, Verständnis - Positive Effekte des Dialogs	83
5.2.4 „Es ändert sich nicht sehr viel“ - Kritik an den Effekten des Dialogs ...	86
6. Ergebnisse der Untersuchung und Diskussion.....	88
6.1 Forschungsfrage 1	88
6.2 Forschungsfrage 2.....	89
6.3 Forschungsfrage 3.....	90
6.4 Zentrale Forschungsfrage	91

7. Zusammenfassung und Ausblick	95
8. Literaturverzeichnis	98
9. Anhang.....	104
9.1 Fragebogen	104
9.2 Codierleitfaden.....	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselspiel Prozess und Haltung.....	8
Abbildung 2: „Die Evolution des Gesprächs“	16
Abbildung 3: Zehn Kernfähigkeiten im Dialog	21
Abbildung 4: Dialog-Kompetenzen und Resilienzschutzfaktoren	60
Abbildung 5: Geschlechterverteilung der SchülerInnen	63
Abbildung 6: Altersverteilung der SchülerInnen	63
Abbildung 7: Mittelwerte „resilienzfördernde Wirkung“ gesamt	70
Abbildung 8: Mittelwerte der Klassen im Vergleich	70
Abbildung 9: Mittelwerte der Mädchen.....	72
Abbildung 10: Mittelwerte der Buben	73
Abbildung 11: Kreislauf der Dialog-Elemente	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dialog versus Diskussion	7
Tabelle 2: Modell zur Resilienzförderung versus Dialog-Eigenschaften.....	59
Tabelle 3: Zeitplan der Befragung.....	62
Tabelle 4: Reliabilität und Mittelwerte der Resilienz-Kategorien	69
Tabelle 5: Verteilung der Geschlechter und Mittelwerte.....	71
Tabelle 6: Resilienzschutzfaktoren versus Wirkungen des Dialogs	92

Vorwort

Check-in



Januar 2012, ich reise durch Sri Lanka. Urlaub vom Winter in Österreich und auch vom Schreiben dieser Masterthesis. Schon am Flughafen in Colombo fällt mir ein riesiges Plakat mit der Aufschrift „Dialog“ ins Auge. In den nächsten drei Wochen sollen mir viele weitere begegnen, denn die führende Telekommunikationsgesellschaft Sri Lankas ist bis in die letzten Winkel des Landes präsent.

Im Gepäck habe ich Literatur zum Dialog, Bücher von David Bohm und Martin Buber. Die beiden hätten wohl ihre Freude gehabt an Slogans wie „Dialog - The Future - Today“ oder „Reload Dialog“. Mich bringen diese Schilder auf die Idee, meine Thesis als eine Art wissenschaftlichen „Dialog-Reload“ zu verstehen, also den Dialog in der Tradition von Buber und Bohm neu „aufzuladen“: mit einer Untersuchung zur Wirksamkeit des Dialogs in der Schule.

Dass ich diese Idee in die Praxis umsetzen konnte, dafür danke ich den DialogbegleiterInnen Julia und Eelco de Geus. Sie haben mich an ihrer Arbeit teilhaben lassen und mir in meinem Tun vertraut. Großer Dank gilt auch meiner Familie, die mir für diese Masterthesis Zeit, Geduld und viele motivierende Worte geschenkt hat.

Einleitung

„Wir stellen fest, dass es in den letzten Jahren einen deutlichen Anstieg an Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsdefiziten gibt. Kinder brauchen von der Schule mehr und ich denke, dass wir mit den Werkzeugen, die wir momentan in der Schule zur Verfügung haben, das Auslangen nicht mehr finden.“ (Ö1-Morgenjournal, 14.3.2012)

Lehrergewerkschafter Paul Kimberger sieht Österreichs PädagogInnen mit einem steigenden Leistungsdruck konfrontiert, was die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen erschwere. Er fordert mehr Geld für PsychologInnen und SozialarbeiterInnen in der Schule. Anlass für den Beitrag im Ö1-Morgenjournal waren fragwürdige pädagogische Maßnahmen, mit denen Wiener LehrerInnen auf „unkooperative“ SchülerInnen reagiert hatten (vgl. ebd.).

Das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) bietet für alle Schulstufen und Schultypen Programme für Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen und Gewaltprävention an. Was noch nicht im Programm ist, sich aber langsam seinen Weg dorthin bahnt, ist der Dialog in der Tradition von Martin Buber und David Bohm. In den USA, England und Deutschland wird der Dialog seit mehr als 20 Jahren in Schulen praktiziert: Er ist zur Klärung von Konflikten, zur Reflexion des schulischen Miteinanders und als Instrument des gemeinsamen Lernens im Einsatz.

Der Dialog, wie er heute nicht nur im Bildungsbereich sondern auch in der Organisationsentwicklung oder der Auseinandersetzung mit gesellschafts- und weltpolitischen Fragen zum Einsatz kommt, basiert auf theoretischen und praktischen Schriften des Religionsphilosophen Martin Buber (1878-1965) und des Physikers David Bohm (1917-1992). Der Dialog ist als Gegenstück zur Diskussion zu verstehen und hat das vorrangige Ziel, neue Denkräume zu eröffnen. Dabei beruht er auf den Prinzipien der Verlangsamung, des Respekts und des Zuhörens. Die TeilnehmerInnen sind eingeladen, von Herzen zu sprechen, sich frei zu machen von Annahmen und Bewertungen sowie sich selbst im Denkprozess zu beobachten.

Dialog-PraktikerInnen schreiben dieser Gesprächshaltung eine spezielle Wirkung zu, besonders Kinder und Jugendliche seien großartige, weil unvoreingenommene DialogikerInnen. Der Dialog in der Schule sei ein Mittel, um die Empathie der SchülerInnen zu stärken, er intensiviere ihre Beziehungen untereinander und zu den LehrerInnen und er unterstütze das Gefühl der Selbstwirksamkeit.

Drei Eigenschaften, in denen mehr Potential als nur die Verbesserung des schulischen Miteinanders schlummert: Sie sind auch zentrale Faktoren für Resilienz. Der Begriff „Resilienz“ kann mit „psychischer Widerstandskraft“ übersetzt werden und beschreibt das Phänomen, dass sich Menschen trotz hoher Risiken psychisch gesund entwickeln. Die Resilienzforschung ist ein seit Jahren boomender Zweig der Entwicklungspsychologie, deren grundlegendes Interesse es ist, Methoden und Programme zu entwickeln, mit denen die sozialen Ressourcen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden können. Mittlerweile hat sich die Forschung von der Idee einer angeborenen Invulnerabilität verabschiedet und geht heute davon aus, dass ein komplexes Zusammenspiel von biologischen, psychologischen und sozialen Risiko- und Schutzfaktoren die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen bestimmt. So schwer Umstände, wie z.B. die Intelligenz des Kindes oder die psychische Verfassung der Eltern, zu beeinflussen sind, so leicht kann im sozialen Umfeld (allen voran in Kindergarten und Schule) angesetzt werden.

Ist der Dialog nicht - ob seiner Grundhaltung und den bisherigen Erfahrungen in der Praxis - prädestiniert für die Resilienzförderung? Diese Überlegung führte zur zentralen Forschungsfrage dieser Arbeit:

- Inwieweit kann der Dialogkreis eine Methode sein, um die Resilienz von SchülerInnen zu stärken?

Zu ihrer Beantwortung müssen unter anderem folgende Fragen gestellt werden:

- Wie werden die Dialogkreise von den SchülerInnen erlebt?
- Was verändert sich - aus Sicht der SchülerInnen - durch den Dialog?

Als Untersuchungsmethode wurde die Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens gewählt. Befragt wurden SchülerInnen, die in ihren Klassen den Dialog praktiziert haben. Ihre Aussagen werden zum Teil quantitativ, zum Teil mittels Inhaltsanalyse qualitativ untersucht und mit den Resilienzschutzfaktoren, die für diese Arbeit definiert wurden, auf ihre Übereinstimmung geprüft.

Auch wenn die vorliegende Arbeit das Phänomen der Resilienz beforscht, stellt sie nicht den Anspruch eine repräsentative Resilienz-Studie zu sein. Sie versteht sich vielmehr als explorative, kommunikationswissenschaftliche Untersuchung, bei der mit wissenschaftlichen Methoden von subjektiven Aussagen auf das allgemein Gültige geschlossen werden soll.

Das erste große Kapitel widmet sich dem Dialog als Kommunikationsform und Grundhaltung dem Leben und anderen Menschen gegenüber. Nach der Klärung des Dialog-Begriffes gibt ein einleitendes Kapitel einen Überblick über die historischen Wurzeln und die prägenden Persönlichkeiten des Dialogs. Im Anschluss werden die Grundprinzipien des Dialogs und seine sogenannten „Kernfähigkeiten“ dargelegt.

Der Dialog ist ein viel praktiziertes und wenig erforschtes Gebiet der interpersonellen Kommunikation. Umso spannender ist, was die Wissenschaft zur Einsetzbarkeit und Wirksamkeit dieser Gesprächsform erhoben hat.

Welchen Stellenwert hat der Dialog in der Schule? Dieser Frage wird in einem weiteren Kapitel auf den Grund gegangen und damit der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Der nächste große Abschnitt widmet sich der Resilienz. Im Gegensatz zum Dialog gibt es zum Phänomen der psychischen Widerstandskraft wissenschaftliche Literatur in großem Umfang. Diese bildet auch die Basis für eine einleitende Begriffsklärung, auf die ein Überblick über die Disziplin der Resilienzforschung und deren repräsentative Studien folgt. Im Anschluss gibt es eine kritische Diskussion der diversen Resilienzkonzepte, wobei näher auf die von der Forschung ermittelten Schutz- und Risikofaktoren eingegangen wird. Die Definition der Resilienzschutzfaktoren für die vorliegende Arbeit bietet die Grundlage für die später folgende Fragebogen-Untersuchung.

Inwiefern kann die Schule ein Schutzfaktor für die Resilienz von Kindern und Jugendlichen sein? Diese Frage wird ebenso beleuchtet wie die kritischen Einwände von ExpertInnen zu resilienzfördernden Maßnahmen. Abschließend werden Modelle zur Resilienzförderung und ihre Umsetzung in deutschen und österreichischen Schulen vorgestellt.

Im dritten Teil wird die gedankliche Zusammenführung von Dialog und Resilienz versucht. Noch einmal wird - das vorangehende Kapitel zusammenfassend - der Resilienzbegriff für diese Arbeit geklärt. Anschließend sollen zwei Darstellungen Assoziationen über die resilienzfördernde Wirkung des Dialogs geben.

Das vierte große Kapitel ist der Auftakt zum Herzstück der vorliegenden Arbeit, der empirischen Untersuchung. Es werden der Untersuchungsgegenstand, das Sampling und der Ablauf der Befragung sowie die Wahl des Fragebogens als Erhebungsmethode erklärt.

Kapitel 5 stellt die Datenanalyse des Fragebogen-Materials dar. Die Antworten der SchülerInnen wurden zum Teil quantitativ, zum Teil mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, die Ergebnisse entsprechend der Methode dargelegt.

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen beantwortet, wobei es auch Raum für eine kritische Diskussion der Ergebnisse gibt.

Eine abschließende Zusammenfassung leitet über zu einem Ausblick, der Anregungen bieten will für mögliche weiterführende Untersuchungen zu den Themenkreisen Dialog und Resilienz.

1. Der Dialog - einleitende Bemerkungen

„Man redet und redet, bis das Gespräch beginnt“. (Isaacs 2002: 12)

Dieses nordamerikanische Sprichwort bringt ein gängiges Problem zwischenmenschlicher Kommunikation auf den Punkt. Jeder kennt Gespräche, aus denen man ratlos, unzufrieden oder zumindest ohne Bereicherung geht.

Ein Dialog ist das genaue Gegenteil: ein gelungenes, fruchtbares Gespräch, das die TeilnehmerInnen angeregt und erfüllt entlässt. In der Alltagssprache findet das Wort „Dialog“ meist als Synonym für ein Zwiegespräch Verwendung, im öffentlichen Leben wird es hingegen geradezu inflationär gebraucht: Ob in Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion oder Verwaltung - „Dialog“ soll in all diesen Bereichen einen guten Austausch, ein Bemühen um Verständigung, eine Offenheit der PartnerInnen suggerieren. Stecken in Wahrheit aber nicht oft Diskussionen, Verhandlungen und Debatten hinter dem Wort „Dialog“?

Der Dialog, der in dieser Arbeit untersucht wird, ist das genaue Gegenteil einer „hohlen Phrase“: Er stellt eine besondere Form des miteinander Sprechens und Zuhörens dar. Für eine Definition des Dialogbegriffs ist es sinnvoll sich die etymologische Bedeutung des Wortes anzusehen: Sie liegt im griechischen „dialogos“: dia = durch, hindurch und logos = das Wort, Wortbedeutung, Wortsinn.

Freiere Übersetzungen von Dialog können lauten: *„Mit und durch das Wort zwischen den Menschen“* oder auch *„der freie Sinnfluss, der unter uns, durch uns hindurch und zwischen uns fließt“* (Bohm 2011: 33). Der Dialog kann von beliebig vielen Menschen durchgeführt werden, wesentlich ist die Haltung, mit der die Menschen in dieses Gespräch gehen.

Besonders gut zu verstehen ist diese Haltung, wenn man den Dialog als Gegenstück zu Diskussion und Debatte begreift. Diskussion hat die gleiche Wurzel wie die englischen Begriffe „percussion“ oder „concussion“. Debatte kommt vom lateinischen „bat(t)uere“ = schlagen, niederschlagen, was sich auch im englischen „to beat down“ wiederfindet (Hartkemeyer et al. 2010: 98).

Was sind nun die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Dialog und einer Diskussion? Die Dialog-Praktikerinnen Linda Ellinor und Glenna Gerard treffen in ihrem Buch „Dialog im Unternehmen“ (2000) folgende Unterscheidung.

Dialog	Diskussion
<ul style="list-style-type: none"> • Unter vielen Teilen das Ganze erkennen • Die Verbindung zwischen den Teilen erkennen • Annahmen untersuchen • Durch Erkundung und Offenlegen von Ursachen und Zusammenhängen lernen • Eine gemeinsame Bedeutung schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sachfragen/Probleme in Teile zerlegen • Die Unterschiede zwischen den Teilen erkennen • Annahmen rechtfertigen/verteidigen • Überreden, verkaufen, mitteilen • Sich auf eine Bedeutung einigen

Tabelle 1: Dialog versus Diskussion
(vgl. Ellinor/Gerard 2000: 28)

Der Physiker David Bohm (2011: 33f.) hat für den Unterschied zwischen den Gesprächsformen einen anschaulichen Vergleich gefunden: Die Diskussion beschreibt er wie ein Pingpong-Spiel, bei dem Meinungen vor- und zurückgeschlagen werden, und dessen Ziel es ist, zu gewinnen. Ganz anders sieht er den Dialog, bei dem es für ihn um gesellschaftliches Teilhaben geht. Es werde nicht gegeneinander, sondern miteinander gespielt und alle gewinnen, wenn einer gewinnt. Ebenso denkt der Organisationsentwickler William Isaacs, wenn er sagt:

„Methode und Begriff des Dialogs (...) sind so alt wie die Menschheit. Und doch werden sie auch in unserer Zeit wieder neu erfunden. Sie repräsentieren die Kunst, nicht nur miteinander zu sprechen, sondern miteinander zu denken, eine Kunst, die in der Kultur der Moderne so gut wie verloren gegangen ist.“ (Isaacs 2002: 18)

Der Dialog ist - im Sinne dieser Arbeit - nicht nur als Kommunikationsverfahren zu verstehen. Er ist eine Haltung dem Leben und anderen Menschen gegenüber. Auch wenn es ein methodisches Vorgehen gibt, kann man ihn nicht auf eine Methode reduzieren. Er ist eine „besondere Form menschlicher Begegnung“ (Schopp 2006: 297).

Der Dialog-Prozess basiert auf zwei Elementen: Es gibt ein bestimmtes Setting und ein gemeinsames Interesse. Die TeilnehmerInnen wollen nicht miteinander diskutieren, sondern sich konstruktiv mit den eigenen Fragen und Antworten auseinandersetzen und gemeinsam denken. Diese dialogische Haltung wird im Prozess vertieft und weiterentwickelt.



**Abbildung 1: Wechselspiel Prozess und Haltung
(eigene Darstellung)**

Ein kontinuierlich und konsequent angewendeter Dialog entwickelt sich zu einer Haltung. Die Kernkompetenzen, die im Dialog vertieft werden, werden Teil der Persönlichkeit (vgl. Ehmer 2004a: 126).

Anmerkungen zum Dialogbegriff:

Wenn in dieser Arbeit vom „Dialog“ die Rede ist, ist damit eine bewusst gestaltete Form des Gesprächs in der Tradition von Martin Buber und David Bohm gemeint. „Dialogkreis“ meint eine im Geiste des Dialogs stattfindende Gesprächsform, bei dem die TeilnehmerInnen im Kreis sitzen und mittels „Talking Stick“ oder einem anderen Gegenstand bestimmen, wer am Wort ist und dadurch die volle Aufmerksamkeit der anderen bekommt. Diese Dialogkreise (auch Council-Runden genannt) sind auch die Dialog-Variante, die in Schulen zum Einsatz kommt und in dieser Arbeit untersucht wird. Die Begriffe werden in der Arbeit - vor allem im empirischen Teil - mitunter synonym verwendet.

Für das Verständnis des Dialogs und der ihm zugrunde liegenden Haltung scheint es sinnvoll, sowohl die historischen Wurzeln sowie die wichtigsten AkteurInnen der Dialog-Theorie und deren praktische Anwendung vorzustellen.

1.1 Historische Wurzeln und prägende Persönlichkeiten

Der Dialog hat seine Wurzeln in den verschiedensten Disziplinen: von der Philosophie über die Psychologie bis hin zur Physik. Geschichtlich reichen sie mehr als 2000 Jahre zurück. Die frühesten Belege dialogischer Kommunikationsformen lassen sich weltweit schon in vor- und fröhdemokratischen Kulturen finden: von der Agora im alten Griechenland über die Ratssitzungen bei den indigenen Völkern, wie den

nordamerikanischen Indianern, bis hin zu den Stammesversammlungen in Afrika, dem sogenannten Palaver (vgl. Findeis-Dorn 2004: 8).

Die Agora war eine Versammlung auf dem Marktplatz einer Stadt im alten Griechenland, an der jeder teilnehmen konnte und das Recht hatte, zu sprechen und zuzuhören. Bis zu 3000 Menschen versammelten sich so und lebten Demokratie. Die Absicht einer Agora war es nicht, Probleme zu lösen, einen Kompromiss zu suchen, abzustimmen oder zu wählen, vielmehr legten die Bürger der Stadt ihre Anschauungen dar, hörten einander zu. Daraus erwuchs ein Verständnis füreinander und in Folge daraus eine gemeinsame Übereinkunft.

Einer der wichtigsten Philosophen Griechenlands, Sokrates (469-399 v.Chr.), sah das Gespräch als die einzige Möglichkeit, der Wahrheit näher zu kommen. Er lehrte auf den Straßen und Plätzen Athens seine Mitbürger, indem er ihnen Fragen stellte und sie so ermutigte, sich mit ihrer eigenen Meinung auseinanderzusetzen. Diese Sokratischen Dialoge drehten sich meist lange um eine Frage und sollten die Schüler letztlich zur Besinnung auf das eigene Sein und die ihm innewohnende Weisheit bringen (vgl. Ehmer 2004a: 115).

Von den nordamerikanischen Indianern ist überliefert, dass sie sich im Kreis um ein Feuer versammelten, um die Ereignisse des Tages zu besprechen. Es gab keine festgelegte Gesprächsordnung zu bestimmten Themen oder Fragen, im Mittelpunkt stand der gemeinsame Denkprozess. Häufig wurde ein Redestab verwendet und es wurde eher in die Mitte des Raumes, als zu einem bestimmten Gesprächspartner gesprochen. Oft geschah der Austausch auch schweigend (vgl. ebd.: 115).

Das afrikanische Palaver ist eine Versammlung, die dem Zweck dient, das Gegenüber vor der entscheidenden Gesprächsphase etwas näher kennenzulernen. In Teilen Afrikas wird das Palaver heute noch praktiziert.

Und auch von religiösen Gemeinschaften, wie den Quäkern, sind dialogähnliche Versammlungen bekannt. Im 17. Jahrhundert bildeten sie eine einzigartige Form des christlichen Mystizismus. Die Quäker hatten weder spirituelle noch organisatorische Führer, sie vertrauten darauf, dass sich die „Wahrheit“ in irgendeinem anwesenden Mitglied offenbaren würde. Ein einfühlsames Klima sollte sie zu einem „*gemeinsamen inneren Licht*“ führen (Ellinor/Gerard 2000: 36).

Was all diese Gesprächs- und Erörterungsrunden gemeinsam haben, ist die unhierarchische Struktur und die Grundeinstellung der TeilnehmerInnen, die neugierig und offen dafür sind, miteinander zu denken, ohne damit ein direktes Ziel erreichen zu wollen.

Das Interesse am Dialog in der westlichen Welt haben im 20. Jahrhundert besonders zwei Männer wieder aufleben lassen: Martin Buber und David Bohm. In den 1990er Jahren wurden ihre Ideen von PhilosophInnen, NaturwissenschaftlerInnen, OrganisationsentwicklerInnen und PädagogInnen aufgegriffen und ins 21. Jahrhundert weitergeführt.

1.1.1 Der Religionsphilosoph - Martin Buber (1878-1965)

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Buber 1984: 15)

Die Arbeit des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber dreht sich vorrangig um das Zwischenmenschliche und die Authentizität, die er als Grundbedingung für eine echte Begegnung sah. Buber geht davon aus, dass der Mensch erst am Du zum Ich wird, dass sich das Bewusstsein eines Menschen erst in der Begegnung mit Anderen oder Anderem formt.

Buber (1984) nennt drei Formen von Dialog: Den „*technischen Dialog*“, in dem es darum geht, sachliche Informationen auszutauschen. Den „*dialogisch verkleideten Dialog*“, bei dem sich zwei oder mehrere Menschen treffen, in Wahrheit aber jeder mit sich selbst spricht. Die dritte Art des Dialogs stellt für Buber den Idealzustand des miteinander Kommunizierens dar: das „*echte Gespräch*“ (ebd.: 166).

An dieses „echte Gespräch“ stellt er hohe Anforderungen: Er sieht darin den Austausch zwischen Menschen, die einander in Wahrheit und Wertschätzung zugewandt sind, die den anderen nicht nur billigen, sondern zu ihm als Partner „Ja“ sagen. Jeder der Gesprächspartner solle sich rückhaltlos äußern und frei sein vom „Scheinenwollen“. Damit meint Buber, dass der Gedanke des Sprechers an die eigene Wirkung und die Wirkung des von ihm Gesprochenen unweigerlich das echte Gespräch zerstöre. Seien bei allen Teilnehmern diese Voraussetzungen erfüllt, so stelle sich eine unvergleichliche „gemeinschaftliche Fruchtbarkeit“ ein. Menschen sind in ihrer Tiefe ergriffen - „*Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unerschlossene*“ (ebd.: 293ff.). Buber betont auch, dass für ein echtes Gespräch nicht jeder sprechen muss, auch Schweigende können besonders wichtig sein.

In Martin Bubers Überlegungen zum dialogischen Prinzip gibt es keine Hinweise zur praktischen Anwendbarkeit, aber die Ermutigung, eine dialogische Haltung einzunehmen.

„Das Dialogische ist kein Vorrecht der Geistigkeit wie das Dialektische. [...] Begabte und Unbegabte gibt es hier nicht, nur Sichgebende und Sichvorenthaltende.“ (Buber 1984: 190)

Besonders im interkulturellen Kontext wird oft auf die Schriften von Martin Buber zurückgegriffen, da er durch sein eigenes Schicksal besonders glaubwürdig ist. Der gebürtige Wiener Jude musste 1933 seine Professur für jüdische Religionswissenschaft und Ethik an der Universität Frankfurt niederlegen und 1938 Deutschland verlassen. Mit seiner Familie flüchtete er nach Palästina, das er als ein Land mit zwei Völkern betrachtete. Er lehrte an der Hebräischen Universität in Jerusalem Anthropologie und Soziologie und setzte sich bis zu seinem Tod 1965 für ein friedliches Zusammenleben von Arabern und Juden in Palästina ein. (vgl. Schopp 2006: 299)

1.1.2 Der Quantenphysiker - David Bohm (1917-1992)

„Das kollektive Denken ist mächtiger als das individuelle Denken.“ (Bohm 2011: 45)

Wie Martin Buber war auch David Bohm jüdischer Herkunft und wie dieser hatte auch Bohm Migrationshintergrund. Bohm wurde 1917 in Pennsylvania geboren, studierte Physik und arbeitete an der renommierten Berkley-Universität in der Forschungsgruppe um Robert Oppenheimer. Gemeinsam waren sie in kommunistischen Verbänden wie der „Young Communist League“ aktiv.

Nach dem Krieg arbeitete Bohm eng mit Albert Einstein an der Universität in Princeton zusammen. 1949 - die McCarthy-Ära erlebte einen ersten Höhepunkt - wurde Bohm vor das „House Un-American Activities Committee“ geladen und zu seinen früheren Verbindungen zu „verdächtigen Kommunisten“ befragt. Bohm weigerte sich, über KollegInnen auszusagen und wurde 1950 von der Universität suspendiert. Er flüchtete nach Brasilien und wurde Professor an der Universität von Sao Paulo. 1955 kam er für zwei Jahre nach Haifa und lebte bis zu seinem Tod 1992 in England, wo er an Universitäten in Bristol und später in London lehrte und forschte (vgl. Zimmer 2010: 25).

Auch wenn es biografische Ähnlichkeiten zwischen Martin Buber und David Bohm gibt und sie heute vielerorts als „Väter des Dialogs“ bezeichnet werden, ist eine gegenseitige Beeinflussung oder eine Zusammenarbeit nicht belegt. Was Bohm mit Buber verbindet, ist ihre Grundintention sich mit dem echten Gespräch (Buber) und dem Gruppendialog (Bohm) zu beschäftigen: Beide wünschten sich eine Entwicklung der menschlichen Gesellschaft hin zu Freiheit und Frieden (vgl. ebd.: 19).

Wie kommt ein Quantenphysiker auf den Dialog? David Bohm war das Gegenteil eines einsiedlerischen Wissenschaftlers. Er lebte in regem Austausch mit KollegInnen aus verschiedenen Disziplinen und entwickelte sich im Laufe seines Lebens vom Physiker immer mehr zum transdisziplinären Forscher. Seine Vision war es, die Wissenschaft allen Menschen zugänglich zu machen und so eine negative Weiterentwicklung der Welt und der Gesellschaft zu verhindern. Bohm fürchtete nicht nur die ökologische Krise und die Gentechnik, sondern auch eine von ihm beobachtete zunehmende Unfähigkeit der Menschen miteinander zu sprechen und einander zu verstehen. Als Hauptursache für das Nicht-Gelingen von Kommunikation sieht er die Fragmentierung des menschlichen Denkens und Sprechens (vgl. Bohm 2011: 25f.).

„Jede Teilung, die wir vornehmen, ist das Resultat unserer Denkweise. In Wirklichkeit besteht die ganze Welt aus ineinanderfließenden Übergängen. Aber wir wählen bestimmte Dinge aus und trennen sie von anderen, zunächst aus Bequemlichkeit. Später messen wir dann der erfolgten Unterscheidung große Bedeutung zu.“ (ebd.: 38)

1959 lernte er den indischen Philosophen und Mystiker Jiddu Krishnamurti kennen und hielt mit ihm jahrzehntelang Kontakt. In Briefen und persönlichen Begegnungen erörterten sie Fragen der Quantenphysik ebenso wie die des menschlichen Seins und Denkens.

Die Anregung zum Dialogisieren in Gruppen erhielt Bohm über die Arbeit des Psychiaters und Sozialpsychologen Patrick de Maré, bei dem Bohm einige Zeit in psychotherapeutischer Behandlung war (vgl. Zimmer 2010: 2ff.).

Auch wenn Bohm maßgeblich von Krishnamurti und de Maré beeinflusst wurde, die Grundlage seiner Dialog-Theorie ist in der Quantenphysik zu sehen. Denn diese implizierte für Bohm,

„daß das Universum im Grunde ein unteilbares Ganzes ist, auch wenn es auf einer vergrößerten Maßstabsebene durch getrennt voneinander existierende Teile repräsentiert werden kann. Dies bedeutet insbesondere, daß - auf einer quantentheoretischen Ebene der Genauigkeit - das Beobachtungsinstrument und das beobachtete Objekt auf nicht reduzierbare Weise aneinander teilhaben. Auf dieser Ebene können Wahrnehmung und Handlung daher nicht voneinander getrennt werden.“ (Bohm o.J., zit. n. Senge 2008: 291)

Das Verhältnis zwischen Beobachter und Beobachtetem war für Bohm ein für die Quantentheorie zentrales Problem, das er auch im menschlichen Denken wiederentdeckte. Bohm strebte nach nichts Geringerem als nach einem umfassenden Bewusstseinswandel des Menschen. Die einzige Lösung sah er darin, dass die Schwächen der menschlichen Denkprozesse überwunden werden müssen (vgl. Zimmer 2010: 2).

Als das größte Problem des menschlichen Denkens definierte Bohm dessen Inkohärenz. Jeder denke für sich selbst und die Energie gehe in alle möglichen Richtungen. Die Lösung sah Bohm im kollektiven, kohärenten Denken, das den Gedanken eine „ungeheuerliche Macht“ verleihe. Dazu vergleicht er das Denken im Dialog mit dem gebündelten Licht eines Laserstrahls, der durch seine Kohärenz Kräfte besitzt, die weit über die des normalen Lichts hinausgehen (vgl. Bohm 2011: 45).

Des Weiteren ist für Bohm zentral, sich über die Unterscheidung zwischen Gedankeninhalt und tatsächlichem Denkvorgang bewusst zu sein.

"Dem Denken als Vorgang haben wir eigentlich nie sonderlich viel Aufmerksamkeit gewidmet. Wir denken, aber unsere Aufmerksamkeit gilt lediglich dem Gedankeninhalt, nicht dem Vorgang selbst.“ (ebd.: 37)

Um der Fragmentierung des Denkens entgegenzuwirken und Bewusstsein für den Unterschied zwischen Gedanken und Denken zu erlangen, schlägt Bohm das Praktizieren des Dialogs vor. Für ihn basiert er auf folgenden Elementen:

- In-der-Schwebe-Halten und Sichtbarmachen der eigenen Annahmen
- Uneingeschränktes und vorurteilsfreies Zuhören
- Interesse der Teilnehmer an Wahrheit und Kohärenz
- Bereitschaft, alte Vorstellungen und Absichten fallen zu lassen

Wenn alle Voraussetzungen gegeben seien, dann komme es zu einem freien Sinnfluss innerhalb der ganzen Gruppe, dem vielleicht auch ein neues Verständnis füreinander und die anderen Sichtweisen entspringen könne. Diesen untereinander geteilten Sinn beschreibt Bohm als „*Leim*“ oder „*Zement*“, *der Menschen und Gesellschaft zusammenhält*“ (vgl. Bohm 2011: 33).

Bohm spricht sich dafür aus, Dialoggruppen zu gründen, wobei es nicht wichtig sei, sich mit der Gruppe zu identifizieren, wichtig sei der Gesamtprozess (vgl. ebd.: 53ff.).

1.1.3 Die Organisationsentwickler - William Isaacs und Peter Senge

„Im Dialog werden Probleme nicht nur gelöst, sondern aufgelöst.“ (Isaacs 2002: 29)

Seit Peter M. Senges Klassiker „Die fünfte Disziplin“ (2008) ist der Dialog als Gesprächsform des Miteinander-Denkens ein Begriff in der Organisationsentwicklung. Senge definiert den Dialog sogar als die Grundlage, als das Herzstück des Team-Lernens. Teammitglieder sollen dabei erfahren und üben, eigene Annahmen aufzuheben und sich auf ein gemeinsames Denken einzulassen und so Wissen zu generieren. Die Lernfähigkeit von Teams wiederum hält er für die Bedingung, dass Organisationen lernen können.

Senges Kollege am M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology) in Boston, William Isaacs, geht in seinem Buch „Dialog als Kunst gemeinsam zu denken“ (2002) davon aus, dass die Menschen die Herausforderungen, vor denen sie heute stehen, nicht bewältigen können, wenn sie nicht lernen, auf neue Weise miteinander zu denken und zu sprechen.

Isaacs bezieht sich in seinen Überlegungen zum Dialog auf Martin Buber, David Bohm und den britischen Psychologen und Begründer der Gruppen-Psychotherapie Patrick de Maré. Den stärksten Einfluss auf Isaacs Arbeit zum Dialog hat David Bohm. Wie sein älterer Kollege betont Isaacs die Notwendigkeit, zwischen „Denken“ (thinking) und „Gedanken“ (thoughts) zu unterscheiden. Letztere seien in der Vergangenheit entstanden und jetzt Teil unseres Gedächtnisses. Unbewusst suche der Mensch nach Daten, die seine Wahrnehmungen bestätigen und bleibe so in alten Mustern hängen. Denken hingegen passiere im Hier und Jetzt. Wenn man es verlangsamt, könne man es beobachten und versuchen, sich von Annahmen und Glaubenssätzen zu lösen. So gebe es Raum für neue Erkenntnisse und der Gedankenfluss komme in Gang (vgl. Isaacs 2002: 65).

Vier „Kapazitäten“ hat Isaacs - als für den Dialog grundlegend - ermittelt:

- Zuhören
- Respektieren
- Suspendieren
- Artikulieren

Isaacs ist der erste, der den Dialog wissenschaftlich erforscht hat (siehe Kapitel 1.1.3) und gilt heute als einer der weltweit wichtigsten Multiplikatoren des Dialogs. Nach seiner Lehrtätigkeit am M.I.T., wo er ein Dialogprojekt geleitet hat, ist der Organisationspsychologe heute Präsident von Dial*logos, einem Unternehmen, das spezielle Dialog-Programme für Einzelpersonen, Teams und Organisationen erstellt (vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 63).

Senge wie auch Isaacs warnen aber davor, den Dialog als Patentrezept zu verstehen. Für das Team-Lernen in Organisationen halten beide die Diskussion für ebenso wichtig. Die beiden Gesprächsformen müssen in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden. Ein lernendes Team solle die Fähigkeit haben zwischen Dialog und Diskussion hin- und her zu wechseln.

*„Beim Dialog ist die Darbietung der unterschiedlichen Ansichten ein Mittel, um zu einer neuen Einsicht zu gelangen. Bei einer Diskussion werden Entscheidungen getroffen.“
(Senge 2008: 300f)*

Senges Erfahrungen nach entsteht durch den Dialog in Teams ein einzigartiges Vertrauen, das in Folge auch einen Einfluss auf das Verhalten der Mitglieder in der Diskussion hat. Darüber hinaus konnte er beobachten, dass die im Dialog erworbenen Fähigkeiten eine Diskussion produktiver statt destruktiver machen.

Isaacs zeigt in folgendem Modell, dass der Weg zum Dialog mehrere Schritte oder Phasen durchläuft und das Ergebnis von bewussten Entscheidungen ist.

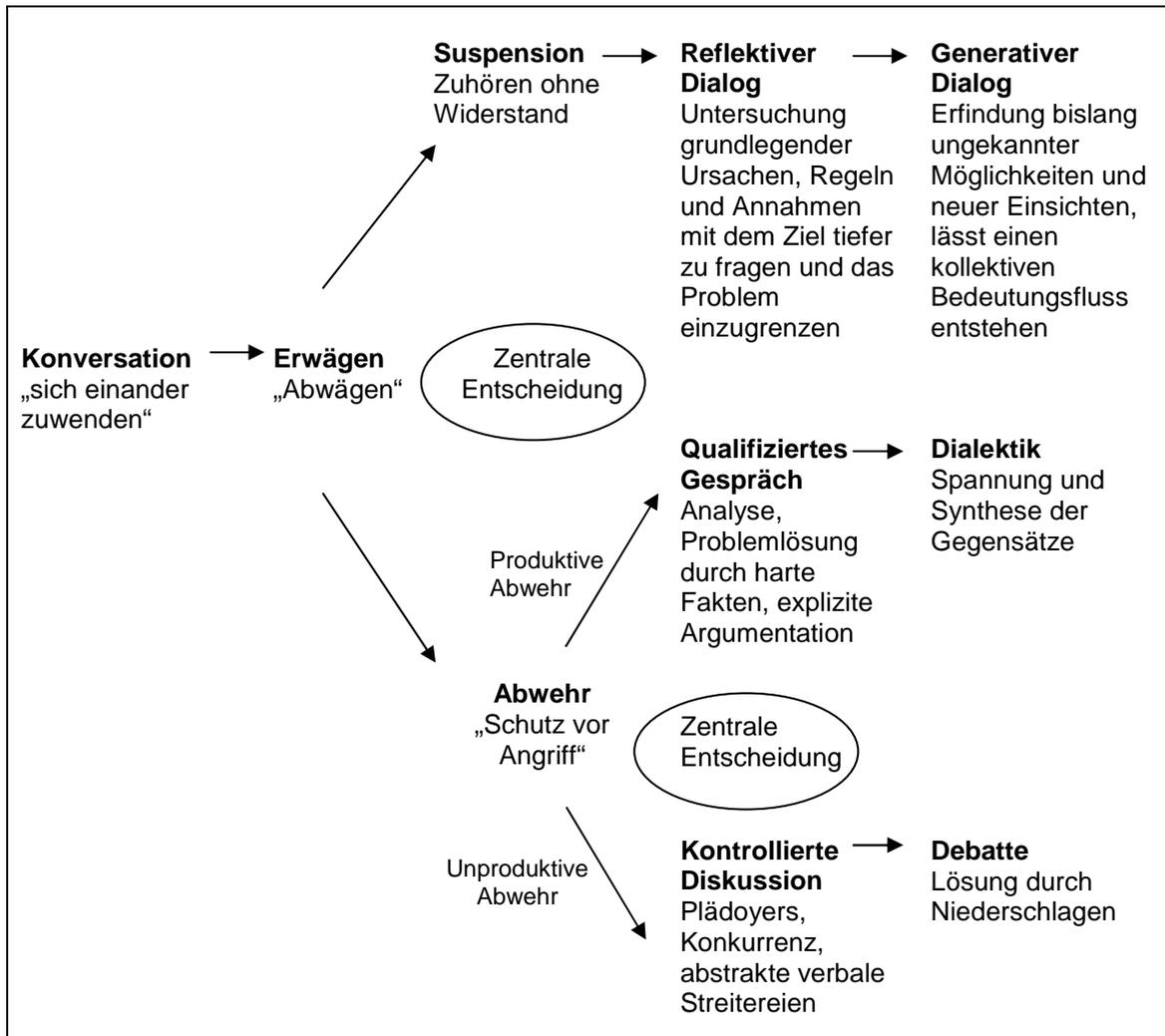


Abbildung 2: „Die Evolution des Gesprächs“ (Isaacs 2002: 48)

1.1.4 Die PraktikerInnen - L.F. Dhority, J. Hartkemeyer, M. Hartkemeyer

„Dialog als lernbare Disziplin: den Annahmen, Überzeugungen und Gefühlen auf den Grund gehen, um zu beleuchten, was unterschwellig unser Miteinander beherrscht.“ (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 18)

Der Dialog-Begleiter L. Freeman Dhority arbeitete von 1992 bis 1994 am „Urban Leaders Dialogue“ des M.I.T.-Projekts mit, wo er das Ehepaar Martina und Johannes Hartkemeyer kennenlernte. In den folgenden Jahren intensivte sich die Zusammenarbeit und es entstanden zwei Standardwerke zum Dialog (Hartkemeyer et al. 2010 und Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005). Heute betreiben Martina Hartkemeyer, Johannes Hartkemeyer und L. Freeman Dhority mit dem „Dialogprojekt“ die größte Ausbildungsstätte für DialogbegleiterInnen im deutschsprachigen Raum.

Neben den Ausbildungen haben sie es sich zur Aufgabe gemacht, die Dialogidee in Workshops, Vorträgen und Publikationen zu verbreiten. Das „Dialogprojekt“ beruft sich dabei in seinem Dialog-Verständnis sowohl auf Martin Buber als auch auf David Bohm. Besonders in der Praxis erweise sich die Verbindung der beiden Ansätze als fruchtbar:

„Während Bohms Perspektive eher darin liegt, in einer Gruppe neuen Sinn miteinander zu schaffen, Sicherheiten zu hinterfragen und Interpretationsmuster zu überprüfen, liegt Bubers Augenmerk eher auf der zwischenmenschlichen Begegnung, dem Ich-Du im Dialog. Wenn diese beiden Perspektiven sich treffen - menschliche Begegnung und Infragestellung des Bekannten - können sich sowohl dem Individuum als auch der Gruppe ganz neue Erfahrungs- und Gedankenwelten eröffnen.“ (Hartkemeyer 2005: 35)

Hartkemeyer, Hartkemeyer und Dhority sehen sich nicht als Theoretiker, ihre beiden Bücher sind als Kompendien der Dialog-Praxis zu sehen. Es kommen zahlreiche WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen zu Wort, die unterschiedliche Sichtweisen auf den Dialog eröffnen.

Obwohl weder ihre Methode noch die vorgestellten Möglichkeiten der Anwendung wissenschaftlich untersucht sind, soll im Weiteren ausführlich auf ihre „Grundprinzipien des Dialogs“ eingegangen werden. Sie sind als Weiterführung der Gedanken von Buber, Bohm, Isaacs und weiteren TheoretikerInnen und Praktikerinnen zu verstehen und wurden von Hartkemeyer, Hartkemeyer und Dhority in jahrzehntelanger Beschäftigung mit dem Dialog weiterentwickelt. Ihre Erkenntnisse zum Dialog stellen als Quelle reflektierter Praxis einen wesentlichen Referenzpunkt dieser Arbeit dar.

1.2 Grundprinzipien des Dialogs

„Der Dialog ist paradox: Wir wissen, wie man ihn führt, müssen aber gleichzeitig noch viel darüber lernen.“ (Isaacs 2002: 33)

1.2.1 Container

Der Container ist laut Isaacs (2002: 204) ein Gefäß für den gemeinsamen Prozess des Erkundens und Verstehens sowie die Grundvoraussetzung für das Gelingen des Dialogs. Er ist mehr als Atmosphäre und Feld zu verstehen denn als konkreter Raum. Isaacs versteht unter dem Container ein Setting, das Zuhören und gefahrenloses

Sprechen erlaubt. Im Dialog verändert sich der Container, er ist Spannungen ausgesetzt, er erweitert und vertieft sich. Er kann mehr Druck aushalten, je stabiler und bewusster er ist.

1.2.2 Setting

Das wesentliche Merkmal des Dialogs ist das Sitzen im Kreis, eine Sitzform, die direkte Kommunikation ermöglichen und die Gleichwertigkeit aller TeilnehmerInnen symbolisieren soll.

Die für den Dialog notwendige Verlangsamung kann durch ein Redeobjekt oder eine Klangschale unterstützt werden. Der Redestein oder Redestab wird entweder reihum gegeben oder in die Kreismitte platziert, wo jede/r, die/der sich der Runde mitteilen möchte, ihn holen kann. Die Aufmerksamkeit der Gruppe ist so lange bei der/dem RednerIn bis sie/er das Objekt weitergibt, oder wieder in die Mitte des Kreises zurücklegt. Niemand darf dazwischen reden, die ganze Aufmerksamkeit gilt der/dem SprecherIn und der eigenen Reaktion darauf. Möchte ein/e TeilnehmerIn die Geschwindigkeit des Dialogs verlangsamen, kann sie/er nach einem Sprechbeitrag die Klangschale in der Mitte des Kreises anschlagen. Solange der Ton zu hören ist, darf niemand das Redeobjekt nehmen. Besonders am Beginn eines Dialogs ist das eine gängige Methode, das Tempo, das die TeilnehmerInnen aus dem Alltag mitbringen, zu verlangsamen (vgl. Ehmer 2004a: 139).

Zur Gruppengröße gibt es unterschiedliche Angaben. Bohm spricht von einer idealen Gruppengröße von 15 bis 40 Personen, da diese Gruppengröße einen „Mikrokosmos“ darstelle, einen repräsentativen Querschnitt einer Gesamtkultur, also einer Gruppe, der die gesellschaftlich relevanten und akuten Fragen und Probleme innewohnen (vgl. Bohm 2011: 12).

1.2.3 Check-In, Check-Out

Sie markieren den Anfang und das Ende des Dialoges. Das Check-In dient dazu, in der Gruppe und der Situation anzukommen und sich auf das gemeinsam Denken und das sich persönlich Einlassen einzustimmen. Jede/r TeilnehmerIn hat die Möglichkeit zu Wort zu kommen und zu erzählen, was sie/ihn gerade beschäftigt.

Das Check-Out markiert das Ende des Dialogs, es stellt eine Zäsur da, denn die Gruppe geht in die Meta-Kommunikation. Die TeilnehmerInnen tauschen sich über ihre Erfahrungen im Dialog aus. Das Check-Out macht auch erkennbar, dass es *den*

Dialog nicht gibt, sondern jede/r ihren/seinen eigenen Dialog erlebt hat (vgl. Findeis-Dorn 2004: 13f.).

1.2.4 Der Facilitator - die Prozess-Begleitung

Die Aufgabe des Facilitators besteht im Wesentlichen darin, den Container vorzubereiten, ihn aufrecht zu erhalten und den Prozess des Dialogs mehr oder weniger aktiv zu begleiten. Zu Beginn macht er die TeilnehmerInnen mit der Idee und den Kernfähigkeiten des Dialogs bekannt, er unterstützt den Prozess, in dem er selbst die Kernfähigkeiten anwendet und eine Meta-Kommunikation anbietet (vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 103f.).

David Bohm war begeistert von der Vorstellung eines völlig unhierarchischen Kreises, der ohne Leitung funktioniert. Er räumt aber ein, dass gerade am Anfang eine Dialogbegleitung nützlich sein könne. Ihre Aufgabe sei aber, sich nach und nach überflüssig zu machen (vgl. Bohm 2011: 47).

Hartkemeyer et al. erscheint aus ihrer Praxis ein Modell der graduellen Unterstützung am sinnvollsten. Das bedeutet, dass der Facilitator am Anfang des Dialogs sehr präsent ist und den TeilnehmerInnen hilft sich zu orientieren. Er erläutert Theorie und Praxis des Dialogs und kann auch Übungen anbieten, die den Prozess in Gang bringen. Im Laufe des Dialogs nimmt er seine Rolle nur dann wahr, wenn die Gruppe ihre eigenen Leitlinien verletzt oder der Absicht des Dialogs nicht mehr gerecht wird. Hauptsächlich ist er aber da, um zu verhindern, dass der Container auseinanderbricht (vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 104).

1.3 Arten des Dialogs

Auch in zufällig entstandenen Gesprächssituationen kann eine Haltung zum Vorschein kommen, die den Voraussetzungen des Dialogs entspricht. Ganz unbewusst kann dabei das Fließen von Sinn entstehen, eine echte Begegnung und neues Wissen. Meistens entsteht der Dialog aber bewusst, je nach Umgebung und Bedingung in verschiedener Ausprägung. Hartkemeyer et al. (2010: 109-120) unterscheiden zwischen folgenden Arten des Dialogs:

Die Council-Runde

Die Council-Runde ist eine ganz einfache Form des offenen Dialogs nach dem Vorbild indianischer Stammeskulturen. Sie ist gut geeignet, um den Aufbau des Containers zu

fördern und die dialogische Haltung einzuüben. Einer nach dem anderen kommt zu Wort - reihum oder in freier Reihenfolge. Als Impuls kann eine Frage oder ein Zitat dienen. Diese Form wird gerne mit Menschen durchgeführt, die den Dialog noch nicht kennen, oft auch als Einstiegsrunde für Seminare aller Art. Auch im Dialog in der Schule wird die Council-Runde, auch Dialogkreis genannt, praktiziert.

Der strategische Dialog

Hier soll ein Thema bzw. eine Fragestellung näher beleuchtet werden. Es geht nicht darum, Strategien und Lösungen zu finden, sondern darum, das Thema auszuloten und die damit verbundenen Annahmen und Gefühle an die Oberfläche zu bringen. Findeis-Dorn findet dafür die paradox anmutende Bezeichnung „*absichtslose Themenorientierung*“ (Findeis-Dorn 2004: 13).

Der strategische Dialog findet meist in Unternehmen Anwendung, er soll Lern- und Veränderungsprozesse von Organisationen ermöglichen helfen.

Der generative Dialog

Es ist kein Thema vorgegeben, das Thema des Dialogs ist der Prozess. Der generative Dialog ist ein „ *kreativer Erkundungsprozess*“, der dazu dient, „*die eigenen Denk- und Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern*“ (vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 119). Für ungeübte Dialog-TeilnehmerInnen kann er irritierend wirken, weil kein roter Faden erkennbar ist: „*Der rote Faden ist sozusagen das Betrachten der Gedanken im Prozess der Gruppe.*“ (Findeis-Dorn 2004: 13)

Wie in Kapitel 1.1 zu sehen ist, haben alle ProtagonistInnen der Dialogtheorie zentrale Fähigkeiten für den Dialog herausgearbeitet. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority (2010: 78-95) haben dabei die umfangreichste Sammlung angelegt, die sie Kernfähigkeiten des Dialogs nennen.

1.4 Die zehn Kernfähigkeiten

Es sind dies Eigenschaften, die den Dialog als Disziplin kennzeichnen und auch die Grundlage für eine dialogische Haltung im Leben darstellen.



Abbildung 3: Zehn Kernfähigkeiten im Dialog
(vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 78-95)

Die Haltung eines Lerners verkörpern

Anstatt unserer kulturellen Konditionierung entsprechend als Wissende/r aufzutreten, empfehlen die AutorInnen, sich im Dialog in die Position der Lernerin/des Lerners zu begeben. Das soll die Offenheit und Bereitschaft fördern, unsere alten Denk- und Verhaltensmuster in Frage zu stellen.

Radikaler Respekt

Respekt bedeutet, die andere Person in ihrem Wesen als legitim anzuerkennen. Respekt geht für Hartkemeyer et al. über Toleranz noch hinaus, er sei aktiver und er beinhalte den Aspekt der Empathie: „*Ich akzeptiere nicht nur, wer du bist. Ich*

versuche auch, die Welt aus deiner Perspektive zu sehen.“ (Hartkemeyer et al. 2010: 79)

Offenheit

Damit ist die Bereitschaft gemeint, andere Meinungen, Ansichten und Gedanken anzuhören und Interesse für sie zu zeigen. Offenheit entsteht nach Bohm, wenn zwei oder mehr Menschen bereit sind *„sich miteinander von ihren eigenen Überzeugungen zu lösen“* (Bohm o.J. zit. n. Hartkemeyer et al. 2010: 79).

Von Herzen sprechen

Diese Kernfähigkeit geht auf einen Leitspruch der indianischen Council-Tradition zurück: *„Sprich von Herzen (und fasse dich kurz)!“*. Gemeint ist, die emotionale Befindlichkeit in Worte zu fassen und auszusprechen, was im Moment an Gedanken aufkommt. In dem Zusammenhang ist auch Bubers Plädoyer für die *„Überwindung des Scheins“* zu nennen (Buber 1984: 294). Er warnt vor Gesprächen, in denen die Gesprächspartner über ihre eigene Wirkung nachdenken, weil *„das echte Gespräch eine ontologische Sphäre ist, die sich durch die Authentizität des Seins konstituiert, kann jeder Einbruch des Scheins es versehren“* (ebd.: 295).

Zuhören

Gemeint ist ein Zuhören mit offenem Herzen, ein aktives Hören. Für den, der gehört wird, stellt das eine grundlegende Erfahrung dar. Es ist wie eine Einladung, sich selbst zu entdecken. Empathisches Zuhören bedeutet, dass man so zuhört, dass der andere Mensch Dinge aussprechen kann, die er sonst nicht ausgesprochen hätte oder nicht hätte aussprechen können.

„Konzentriertes und offenes Zuhören in einer Gruppe kann dazu führen, Neues entstehen zu lassen, zu generieren - in uns selbst und in der Gruppe: wir bezeichnen es im Dialogprozess daher als „generatives Zuhören“. (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 42)

Verlangsamung

„Statt eines Schlagabtausches von bereits Gedachtem (,thoughts‘) wird aktuelles Denken (,thinking‘) möglich.“ (Findeis-Dorn 2004: 14) Die Verlangsamung mache es auch möglich, Gefühle als *„Reaktivierung alter Gefühlsmuster“* zu erkennen und sie auf ihre Relevanz für gegenwärtige Situationen zu befragen und sie vielleicht sogar loszulassen und zwischen *„felts“* und *„feelings“* zu differenzieren (ebd.: 14).

Annahmen und Bewertungen suspendieren

Eine Grundidee des Dialogs liegt darin, sich seine Meinungen, Gedanken und Bewertungen bewusst zu machen, innerlich einen Schritt zurückzutreten und sie wie in einem Spiegel zu betrachten (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 43). Durch dieses „in der Schwebelage halten“ werde vorschnellen Urteilen entgegengewirkt und man könne man frei werden für neues Denken und Fühlen sowie für dessen sprachlichen Ausdruck.

Produktives Plädieren

Produktives Plädieren soll gegenseitiges Lernen und Verstehen möglich machen. Die DialogteilnehmerInnen geben einander Einblick in ihre Denkprozesse, anstatt einander nur mit den Produkten ihres Denkens zu konfrontieren. Hinter dem „produktiven Plädieren“ steht folgende Haltung:

„Ich kann die Situation nur aus meiner Perspektive sehen, die begrenzt ist durch meine Filter und mein ‚mentales Modell‘. Ich glaube nicht, dass meine Sichtweise die einzig mögliche ist, um das zu erklären, was los ist. Ich lade euch ein, teilzuhaben an meinen Beobachtungen, Gedanken und Interessen, und möchte eure mit berücksichtigen. Gemeinsam werden wir sicher ein Bild über die Situation gewinnen, das vollständiger ist als das, zu dem ich alleine in der Lage wäre.“ (Hartkemeyer et al. 2010: 92)

Eine erkundende Haltung üben

In unserer Kultur hat Wissen einen hohen Wert. Fragen zu stellen wird gleichgesetzt mit Nicht-Wissen und Dummheit. Der Dialog kann ein Raum sein für einfache, aufrichtige Fragen, die - in einer Haltung von Neugierde und Achtsamkeit gestellt - ein Feld für optimales Lernen eröffnen können.

Den Beobachter beobachten

Eine der wichtigsten Fähigkeiten des Dialogs ist es, einen inneren Beobachter zu entwickeln. Er betrachtet körperliche Reaktionen ebenso wie die Wege der eigenen Gedanken. Die Voraussetzung für diese Kernfähigkeit stellt die Verlangsamung dar. Langsam und beobachtend können Menschen ihren Haltungen und Glaubenssätzen auf den Grund gehen und sich unabhängig machen von eingefahrenen Meinungen und sich neuen Aspekten öffnen.

Wie diese Kernfähigkeiten in der Praxis zur Anwendung kommen, besonders im Bildungsbereich, wird im Folgenden dargelegt. Davor soll noch einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Dialog gegeben werden.

1.5 Forschungsstand

Der Dialog ist ein wenig erforschtes Gebiet zwischenmenschlicher Kommunikation. Die öffentliche Wahrnehmung erfolgt fast ausschließlich über Erfahrungsberichte von Dialogprozess-BegleiterInnen und Menschen, die an Dialogen teilnehmen oder teilgenommen haben. Diese mangelhafte Empirie zum Thema ist ein Grund für diese Arbeit, in der zusammengefasst werden soll, was bisher empirisch erhoben, aber auch von PraktikerInnen publiziert wurde.

Es gibt im europäischen und nordamerikanischen Raum aktive Dialog-Zentren und freie Dialogprozess-BegleiterInnen, die ihre Projekte in Buchform, in Fachzeitschriften oder im Internet beschreiben und veröffentlichen. In den USA ist das allen voran die Society for Organizational Learning (SoL), die Dialogprojekte in Wirtschaft und kommunalen Organisationen durchführt. Im deutschsprachigen Raum dominiert das Ehepaar Hartkemeyer mit seinen beiden Standardwerken, aber auch der Homepage www.dialogprojekt.de, den „Dialog-Markt“.

Inhaltlich kreisen die meisten dieser Publikationen um die Themen Organisationsentwicklung, Interkulturalität, Pädagogik oder Theologie (vgl. Ehmer 2004a: 18f.).

Als erste wissenschaftliche Untersuchung zum Dialog gilt die Forschungsstudie „The Dialogue Project Annual Report 1993-1994“, das William Isaacs am Center for Organizational Learning der Sloan School of Management am Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) in Boston durchgeführt hat. Ziel des Projekts war es, die praktische Anwendbarkeit des Dialogs für die Organisationsentwicklung zu prüfen und daraus eine Theorie des Dialogs zu entwickeln. In drei Bereichen wurde der Dialog implementiert: in der Stadtverwaltung, im Gesundheitswesen und in der Industrie. Neben William Isaacs waren Peter Senge, L. Freeman Dhority und WissenschaftlerInnen und DialogpraktikerInnen aus Südafrika, Mexiko, Kanada und Großbritannien an der Untersuchung beteiligt.

Am Ende der zweijährigen Projektphase kam Isaacs - wie im Interview mit Johannes Hartkemeyer (Hartkemeyer et al. 2010: 68) nachzulesen ist - zu folgendem Ergebnis:

Der Dialog

- ist *„Eckpfeiler für die Entwicklung lernender Organisationen geworden und ein Arbeitsfeld, in dem sich Manager betätigen, um ihre Organisationen als Lernfelder zu entwickeln;*
- kann *„ein wirkungsvolles Instrument sein, um die kollektive Intelligenz von Gruppen zu nutzen und den kollektiven Prozess der Erkundung sowohl zu erweitern als auch zu vertiefen“;*
- ermöglicht Menschen *„einen Umbruch in der Art und Weise, wie Menschen sich selbst wahrnehmen“;*
- ermöglicht *„koordinierte Handlungen in Gruppen“;*
- ist also *„ein wirksames Instrument für Manager und Leiter im öffentlichen und privaten Bereich, die Strategien für Veränderung und Transformation suchen und erproben wollen“.*

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Susanne Ehmer (2004a), die den Einsatz des Dialogs in zwei deutschen Unternehmen untersucht hat. Dabei ist sie zu dem Ergebnis gekommen, dass die Praxis des Dialogs unmittelbare Auswirkungen auf die Kultur und vor allem auf die Kommunikation eines Unternehmens hat.

Ehmer (2004b: 3) zieht aus ihrer Untersuchung den Schluss, dass der Dialog im Unternehmen, vorausgesetzt er wird von gut ausgebildeten Facilitatoren begleitet:

- nachhaltig zu einer positiven Veränderung der Gesprächskultur beiträgt,
- Mitarbeiter zu mehr Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung bringt,
- das geistige, emotionale und soziale Bedürfnis der MitarbeiterInnen deutlich erweitert,
- das Aufgreifen bisher ausgelassener aber wesentlicher Themen erleichtert,
- Denkprozesse anschaulich macht und so Klarheit in Strukturen, Konflikte und Fehlhandlungen bringt,
- Meetings mit besseren Entscheidungen und Ergebnissen ermöglicht und
- bei Mitarbeitern zum Gefühl führt, mehr Achtung und Wertschätzung im Unternehmen zu genießen und dazu, dass sie mehr Mitverantwortung spüren.

Ehmers Untersuchung zeigt, dass der Dialog in Unternehmen Eingang findet, die eine von Wertschätzung und Partnerschaft geprägte Kultur leben oder anstreben. Der Dialog müsse von gut ausgebildeten und supervidierten Facilitatoren begleitet

werden. Denn *„wird der Dialog eher aus einer pragmatischen Perspektive aufgegriffen, als eine Methode oder ein Werkzeug, flacht er ab und verschwindet aus dem Repertoire“* (Ehmer 2004a: 233).

Eine weitere Untersuchung im deutschsprachigen Raum hat die Dialog-Begleiterin Christine Findeis-Dorn (2004) vorgelegt. Unter dem Titel *„Der offene Dialog - ein Weg zu kommunikativem Lernen“* hat sie zwei Jahre lang mit StudentInnen Dialog-Seminare an den Universitäten von Bremen und Oldenburg durchgeführt.

Dafür hat sie die Seminar-Feedbacks der StudentInnen untersucht und kommt zu folgendem Ergebnis (Findeis-Dorn 2004: 20f.):

Die Studentinnen beobachten durch den Dialog an sich selbst mehr Achtsamkeit für

- ihre persönlichen Einstellungen - mentale Ebene (*„Offener Dialog kann ‚lähmende Glaubenssätze erkennen lassen‘ und es gibt ‚Raum für Neuanfang‘“*);
- Gesprächshandeln - kommunikative Ebene (*„Der offene Dialog ermöglicht ‚vollkommenes Zuhören‘, [...] ‚Wesentliches sagen können‘“*);
- soziales Handeln - sozial-systemische Ebene (*„Es gibt ‚keine Konkurrenz‘, ‚keine Hierarchie‘, ‚Dialog als gegenseitiges Geben und Nehmen‘“*).

In Österreich hat die Kommunikationstrainerin und Beraterin Judith Kölblinger (2010: 97f.) den Einsatz diverser Modelle der interpersonellen Kommunikation zur Steigerung der Resilienz von Unternehmen untersucht. Das Modell des Dialogs erscheint ihr *„für Krisensituationen nicht geeignet, jedoch unerlässlich für Innovation und generative Prozesse“*. Außerdem kommt sie zu dem Schluss, dass der Dialog die Qualität von Beziehungen erhöht, da klar und herausfordernd, aber auch nachhaltig und fordernd kommuniziert wird. Im Dialog haben kritische Fragen Platz und er fördere ein *„Bewusstsein von Verantwortung jenseits von Hierarchien“*.

1.6 Einsetzbarkeit des Dialogs

„Der dialogische Prozess ist eine sinnvolle Gesprächsform für Menschen aus allen sozialen Schichten, Nationalitäten, Berufen und Verantwortungsbereichen in Organisationen und Gemeinschaften.“ (Isaacs 2002: 21)

Dementsprechend vielfältig kommt der Dialog auch zum Einsatz - vom privaten, über den beruflichen bis hin zum gesellschaftlichen Kontext. Er findet Anwendung von der Klärung kleiner Alltagskonflikte in der Familie bis hin zur Debatte rund um Gentechnik oder bei Versöhnungsprozessen in weltpolitischen Krisen (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 17).

Ihren Ausgang genommen hat die Dialog-Bewegung, die David Bohm propagiert und initiiert hat, Anfang der 1990er Jahre vom M.I.T. in Boston und bis heute sind die USA das Land, in dem der Dialog am meisten verbreitet ist. Als Kommunikationsverfahren, aber auch als grundlegende Haltung zum Umgang mit sich selbst und anderen Menschen, wird der Dialog vor allem im Bildungsbereich vielfältig eingesetzt. Außerdem ist er - nicht zuletzt dank Senges Klassiker „Die fünfte Disziplin“ (2008) - in den obersten Etagen der führenden Wirtschaftsbetriebe angekommen und ist dort im Bereich der Teamentwicklung, beim Einstieg neuer Mitarbeiter oder im Zuge der Weiterbildung von Führungskräften im Einsatz. Senge sieht den Dialog als Grundlage einer lernenden Organisation, wobei er vor allem die Kernfähigkeit „Annahmen und Bewertungen suspendieren“ für bedeutend hält. Nur so könne gemeinsames Denken entstehen, nur so werde ein Team lernfähig (vgl. Senge 2008: 19).

Als Gründe, warum Organisationen und Gemeinschaften den Dialog einsetzen, nennt William Isaacs den Wunsch, Konflikte zu bearbeiten, Beziehungen zu anderen zu verbessern, oder aber die Absicht, Probleme effektiv zu lösen (vgl. Isaacs 2002: 21f.). William Isaacs ist der Gründer und Leiter der Berater-Firma Dia*logos und zitiert in seinem Buch und auf seiner Homepage prominente Unternehmen, bei denen er den Dialog als Methode des Miteinander-Redens und -Denkens implementiert hat. Und auch die Beraterfirma von David Bohms Kollege, Peter Garrett, „Dialogue Associates“ zeigt sich auf ihrer Homepage stolz über die prominente Kundschaft:



Abb. 1 Kunden von Dia*logos
(vgl. www.dialogos.com)

Im deutschsprachigen Raum ist der Dialog seit Anfang der 1990er Jahre als Instrument in der Organisationsentwicklung im Einsatz - von weltweit agierenden Konzernen bis hin zu Nicht-Regierungsorganisationen und karitativen Einrichtungen (vgl. Ehmer 2004a; vgl. Beucke-Galm o.J.; vgl. Hartkemeyer et al. 2010).

Das Gebiet, in dem der Dialog im deutschsprachigen Raum am häufigsten zum Einsatz kommt, ist der Bildungsbereich: von Kindergärten über Schulen und Universitäten bis hin zur Erwachsenenbildung.

Ein Beispiel für letzteres ist das Konzept „Eltern Stärken“ des Dialogbegleiters Johannes Schopp (2006), das er seit mehr als 18 Jahren in unterschiedlichen Kontexten anbietet. Anders als in sogenannten Elternseminaren oder Elternschulen will Schopp weder Tipps noch Ratschläge geben oder Erziehungsstile bewerten, vielmehr geht es ihm darum, Eltern einen Raum zu bieten, in dem sie ihre eigenen Ressourcen erkennen und stärken sowie ihr Verhalten im Zusammenleben mit ihren Kindern reflektieren können (vgl. ebd.: 302).

Auch in politisch-gesellschaftlichen Konfliktfeldern findet der Dialog Anwendung. Ein Beispiel sind die „Iran-Dialogprojekte“, bei denen Johannes und Martina Hartkemeyer 2005 und 2006 mehr als 20 Frauen und Männer, MultiplikatorInnen aus verschiedenen Bereichen, zu DialogbegleiterInnen ausbildeten, darunter auch die Gründerin der Frauenpartei Irans. Ziel der iranischen OrganisatorInnen war es, „das

Dialogverfahren als Kern einer zivilgesellschaftlichen Weiterentwicklung [...] im Bildungswesen zu verankern“ (Dialogprojekt o.J.: 8).

Erwähnenswert sind auch die Aktivitäten von „Besod Siach“, einer Organisation, die 1991 von israelischen PsychologInnen gegründet wurde, um den Dialog zwischen Konfliktparteien in der Israelischen Gesellschaft möglich zu machen (Duek, o.J.). Dueks Bericht über den zehn Jahre dauernden Prozess trägt den Titel „Dialogue in Impossible Situations“, dementsprechend ernüchternd und dennoch hoffnungsvoll fällt dann auch ihr Resümee aus:

„So far - it seems we still haven't found the magic formula for conciliation in the population at large. [...] Nevertheless, creating islands of sanity in the regional insanity is a gratifying experience and may hold the seeds of hope for the future.“ (ebd.: 23)

Nicht immer ist der Dialog an so prominenten Schauplätzen im Einsatz, oft wird er in andere Veranstaltungen wie in Trainings, Workshops, Tagungen und wissenschaftliche Kongresse eingebaut. Einzelne Dialog-Elemente wie das Sitzen im Kreis, der Talking Stick oder eine Check-In-Runde können als Methoden oder Mittel für Einstieg, Verlangsamung oder Reflexion dienen.

Auch andere Kommunikationsverfahren beinhalten Elemente des Dialogs oder haben eine ähnliche Grundhaltung, wie etwa „Open Space“, „Gewaltfreie Kommunikation“, „Mediation“, „Themenzentrierte Interaktion“ oder Systemaufstellungen (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 18).

Daneben haben sich im Anschluss an Dialogseminare „freie“ Dialoggruppen gebildet, in denen sich unterschiedliche Menschen treffen, um über bestimmte Themen wie Arbeit, Familie oder das Leben zu dialogisieren. Seltener gibt es Runden, die den generativen Dialog praktizieren, sich also ohne bestimmtes Thema treffen, um miteinander in Kontakt zu kommen und gemeinsam zu denken.

Zusammenfassend muss dem, das Kapitel einleitenden, Statement von Isaacs zugestimmt werden: Der Dialogs ist vielseitig einsetzbar. Dazu kommt die einfache Anwendung, für die es nicht mehr braucht als einen Raum, Stühle, ein Redesymbol und die Bereitschaft aller Beteiligten, sich in der Haltung des Dialogs zu üben und auf den Prozess einzulassen.

Wie der Dialog in der Schule eingesetzt und umgesetzt wird, zeigt das folgende Kapitel, das auch die Dialogkreise, die in dieser Arbeit untersucht werden, vorstellt.

1.6.1 Dialog in der Schule

„Eine offene Lernhaltung ist die Grundlage für jeden gelingenden Dialog. Wenn man so will, ist im Dialog jeder des Anderen Lehrer. Gemeinsame Lerngeschichten entstehen aus einer offenen Haltung in einem fruchtbaren Feld, in dem etwas Neues entstehen kann, etwas, das es vorher nicht gab.“ (Hartkemeyer et al. 2010: 173)

Gemeinsam denken, im Team lernen, etwas aus der Gruppe heraus erschaffen - die Grundlagen des Dialogs scheinen wie geschaffen für die Schule. Und auch die Umstände bieten eine gute Voraussetzung. David Bohm (2008: 54) empfiehlt für den Dialog regelmäßige Treffen über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren, da sonst keine Veränderung stattfinden könne. Insofern ist eine Schulklasse die perfekte Dialoggruppe. Sowohl das Zusammenbleiben über einen längeren Zeitraum als auch das regelmäßige Treffen sind gegeben.

In vielen reformpädagogischen Einrichtungen sind dialogähnliche Gesprächsformen längst fixe Bestandteile des Unterrichts, sie dienen der Selbstorganisation der SchülerInnen, der Reflexion von außergewöhnlichen Situationen oder auch zur Klärung von Konflikten. In den Regelschulen hängt es vom Engagement und der persönlichen Einstellung der PädagogInnen ab, ob Dialogkreise oder ähnliche Gruppen-Gesprächs-Elemente im Unterricht zum Einsatz kommen. Meistens findet der Dialog seinen Weg in die Schule, indem ein/e PädagogIn an einem Dialogseminar oder einer Dialoggruppe teilgenommen hat und diese Erfahrungen auch den SchülerInnen vermitteln möchte.

In Deutschland ist der Dialog durch Martina Hartkemeyer in die Schule gekommen und wird durch die von ihr ausgebildeten Dialogprozess-BegleiterInnen weiter verbreitet. Hartkemeyer beobachtet, dass viele PädagogInnen auf der Suche nach alternativen Unterrichtsformen sind. Sie spüren großen Druck (Stichwort PISA-Tests) und merken gleichzeitig, dass es vielen Kindern an sozialen Kompetenzen wie Empathie und Selbstbeherrschung mangelt und ihnen die Fähigkeit fehlt, sich über die eigenen Gefühle klar zu sein und mit ihnen zielführend umgehen zu können (vgl. Hartkemeyer et al. 2010: 158).

Hartkemeyers Antrieb, den Dialog in die Schule zu bringen, war die Frage, was Kinder dabei unterstützen kann, mit Freude zu lernen, sich zu entfalten und soziale Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 141). Dabei habe sie einen großen Unterschied im Vergleich zur Dialog-Arbeit mit Erwachsenen erlebt:

„Kinder haben es offenbar leichter, sie haben in der Regel noch nicht so starke Fassaden entwickelt. Sie gehen schneller als Erwachsene ans ‚Eingemachte‘. Ein weiterer Unterschied ist, dass Kinder noch größere Fähigkeiten haben, positive Beziehungen zu anderen zu entwickeln. Erwachsene denken erst einmal an ihre persönlichen Erfahrungen, bevor sie in Beziehung zu anderen treten.“ (Hartkemeyer et al. 2010: 161)

Was sind die Gründe für Martina Hartkemeyer den Dialog in der Schule anzuwenden? Sie möchte mit dem Dialog einen Raum schaffen, um eine gelungene Kommunikation in der Klasse (wieder)herzustellen. Die SchülerInnen sollen die Chance haben, Konflikte anzusprechen und auszutragen, ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu verbessern und zu lernen, die Haltung des „Wissenden“ aufzugeben (Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 147f.).

In Österreich bieten Julia und Eelco de Geus sowie Maria und Benno Kapelari seit 2008 Jahren Dialogarbeit für Schulen an. Näher soll hier auf das Ehepaar de Geus eingegangen werden, weil ihre Arbeit Gegenstand der Untersuchung ist. Unter dem Motto „Miteinander Reden, Zuhören und gehört werden, gemeinsam Denken“ bieten sie Dialogprozess-Begleitung für Schulklassen ab der dritten Schulstufe an (vgl. de Geus o.J.: 1).

Seit Herbst 2011 spüren sie eine stark steigende Nachfrage nach ihrem Dialog-Angebot für Schulen. Die Gründe, warum sie in die Schule geholt werden, sind:

- Gewalt (Mobbing, körperliche Gewalt),
- unterschiedliche Kulturen/ Religionen im Klassenzimmer,
- Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen,
- Besprechung von konkreten Vorfällen, die den Schulalltag belasten.

Nach einem Vorgespräch mit der Lehrerin oder dem Lehrer (meistens handelt es sich um den Klassenvorstand, der den Dialog initiiert), kommen die beiden in die Schule und führen eineinhalbstündige Dialogkreise durch. Dabei wenden sie die Grundelemente der Council-Runde an: die Kreisform, den Redestein und die Kernfähigkeiten, wobei letztere auf zwei bis drei reduziert werden (meist: „von Herzen sprechen“ und „Zuhören“). Wesentlich ist, dass die LehrerInnen gleichwertig am Dialog teilnehmen, damit die sonst gängigen Hierarchien durchbrochen werden. Meistens werden pro Klasse drei Dialogkreise im Abstand von einigen Wochen durchgeführt.

Wie schon an anderer Stelle erwähnt, gibt es keine (publizierte) wissenschaftliche Untersuchung zum Dialog in der Schule. Für ihre eigene Dokumentation haben Julia und Eelco de Geus nach den Dialogkreisen Fragebögen ausgegeben. Bei der Evaluation sind sie auf folgendes Ergebnis gestoßen (vgl. de Geus, o.J.: 2):

Durch den Dialog in der Schule und die Vermittlung der dialogischen Haltung

- wird die Unterschiedlichkeit des Anderen nicht beurteilt, sondern als Lernfeld gesehen, dadurch wachsen gegenseitiger Respekt und Vertrauen;
- finden „schwierige“ Kinder/Jugendliche und AußenseiterInnen (auch im LehrerInnen-Team) - durch das inkludierende Prinzip des Dialogs - ihren Platz in der Gemeinschaft leichter und können zu einem konstruktiven Beitragen zurückfinden;
- wird die Freude an der menschlichen Begegnung (wieder)-erweckt und die Neugier von SchülerInnen und LehrerInnen unterstützt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Martina Hartkemeyer und die von ihr ausgebildeten Facilitatoren (Hartkemeyer et al. 2010: 157):

Im Dialog in der Schule

- lernen SchülerInnen ihre Gefühle zu erkennen und zu benennen,
- lernen sie Empathie,
- wird gegenseitiges Verstehen möglich,
- entwickelt sich der Geist einer Lerngemeinschaft,
- wird in der Klasse die Neugier erweckt, mehr über sich und andere zu erfahren. Diese Neugier kann zu einer Quelle für neue Energie zum Lernen werden.

Ein gutes Lernklima als Folge eines achtsameren und offeneren Miteinanders, diese Beobachtung findet sich in vielen Erfahrungsberichten, unter anderem in jenem einer Lehrerin und ausgebildeten Dialogprozess-Begleiterin:

„Dialogisch miteinander umzugehen bewirkte eine ruhigere Atmosphäre, in der die Kinder meiner Klasse die Möglichkeit wahrnahmen, sich persönlich einzubringen, von Herzen zu sprechen. [...] Sie entwickelten mehr Verständnis und Empathie füreinander. Konfliktsituationen lösten die Kinder ruhiger und gelassener untereinander, was mich als Lehrerin wiederum entlastet. Dass die Lernatmosphäre dadurch entspannter wurde,

*wirkte sich positiv auf die Lernmotivation und Lernfähigkeit aus.“
(Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 154f.)*

Das langfristige Ziel der Facilitatoren ist es, nicht mehr in die Schule kommen zu müssen, um Dialoge zu begleiten, sondern vielmehr, dass der Dialog in den schulischen Alltag integriert ist und die dialogische Haltung gelebt wird.

2. Resilienz - eine Begriffsklärung

„Resilienz ist (...) die Gegenwahrscheinlichkeit der Wahrscheinlichkeit für einen negativen Entwicklungsverlauf, die wiederum mit bestimmten Risikofaktoren statistisch assoziiert ist.“ (Fingerle 2008: 300)

Der Begriff Resilienz hat seine Wurzeln im englischen Wort „resilience“, was „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität“ bedeutet. Resilienz beschreibt das Phänomen, dass sich Kinder trotz biologischer, psychischer und sozialer Risiken gesund entwickeln oder eine gute Anpassungsfähigkeit aufweisen (vgl. Zander 2010: 18). Umgangssprachlich gesagt, ist Resilienz die Fähigkeit sich nicht unterkriegen zu lassen oder an einer schwierigen Situation nicht zu zerbrechen.

Um von „Resilienz“ zu sprechen, müssen zwei Faktoren erfüllt sein:

- Es muss eine *„signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung“* vorliegen und
- *„eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände“* erfolgen (Wustmann 2009: 18).

Wustmann (vgl. ebd.: 19) unterscheidet weiters zwischen drei Erscheinungsformen von Resilienz:

1. positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus, z.B. chronische Armut, sehr junge Elternschaft,
2. beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen, z.B. elterliche Trennung/Scheidung und
3. positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen, z.B. Tod eines Elternteils, Vergewaltigung, Kriegserlebnisse.

Die Resilienzforschung setzte in den 1970er Jahren ein und dreht sich bis heute vorrangig um folgende zwei Fragen:

- Welche Faktoren können dazu beitragen, dass sich Kinder und Jugendliche trotz widriger Lebensumstände, Belastungen und Risiken positiv entwickeln?
- Wie kann diese Widerstandsfähigkeit (Resilienz) von Kindern (und Erwachsenen) gefördert und gestärkt werden?

Zu Beginn der Resilienzforschung Ende der 1970er Jahre ging man davon aus, dass Resilienz ein angeborenes, lebenslang wirksames und einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Knapp zehn Jahre später setzte ein Umdenken ein: Der Mythos der „unverletzlichen“ Kinder wurde abgelöst von einem komplexen Zusammenspiel aus Risiko- und Schutzfaktoren, anhand dessen die psychische Widerstandsfähigkeit oder die Bewältigungskapazität eines Menschen erklärt werden kann.

Die heutige Forschung ist sich einig, dass Resilienz eine variable, temporäre und möglicherweise situative Fähigkeit ist, die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung durch die Interaktion mit der Umwelt erwerben (vgl. Aichinger 2011: 27; vgl. Kronig 2008: 214f). Diese Multidimensionalität macht das Resilienz-Phänomen zu einem außergewöhnlich komplexen Forschungsgegenstand. Was eine Ursache dafür sein könnte, dass die Resilienzforschung im deutschsprachigen Raum - außerhalb von Fachkreisen - eine nach wie vor weitgehend unbekannt Disziplin ist.

2.1 Resilienz-Forschung

„What began as a quest to understand the extraordinary has revealed the power of the ordinary. Resilience does not come from rare and special qualities, but from the everyday magic of the ordinary, normative human resources in the minds, brains, and bodies of children, their families and relationships, and in their communities.“ (Masten 1985: o.S., zit. n. Ittel/Scheithauer 2008: 98)

Die Forschung über Resilienz ist im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie entstanden. Diese Teildisziplin der Psychologie setzt sich mit den Ursachen von psychischen und sozialen Entwicklungsstörungen und ihrem Verlauf auseinander (vgl. Lösel/Bender 2008: 57; vgl. Zander 2010: 27).

Das Aufkommen der Resilienz-Idee steht in engem Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel innerhalb der Forschungsdisziplin: Der Fokus wurde weg von „Entwicklungsstörungen“ und „Fehlanpassungen“ hin zu den „positiven“ und „gesunden“ Widerstandskräften der Menschen gelenkt (Zander 2010: 28).

In diese Entwicklung reiht sich auch das Konzept der „Salutogenese“ des israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997). In den 1970er Jahren untersuchte er eine Gruppe von Frauen, die ein nationalsozialistisches Konzentrationslager überlebt hatten und stellte fest, dass ein knappes Drittel bei guter psychischer und physischer

Gesundheit war. Die Frage, warum Menschen gesund bleiben, obwohl sie vielen gesundheitsgefährdenden Einflüssen ausgesetzt sind, veranlasste ihn 1979 zur Veröffentlichung seines salutogenetischen Modells in dem Buch „Health, Stress and Coping“ (vgl. Antonovsky 1997: 15). Antonovsky plädiert darin für einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen, der nicht auf seine Krankheitssymptome reduziert werden sollte. Seine Lebensumstände müssen ebenso Beachtung finden wie die Suche nach gesundheitserhaltenden- und fördernden Faktoren (vgl. ebd.: 23f.). Während die Resilienzforschung von Risikofaktoren ausgeht, die die psychische Gesundheit bedrohen, sind es bei Antonovsky sogenannte „Stressoren“, die die Menschen, die ihnen ausgesetzt sind, in einen Spannungszustand versetzen.

„Ob das Ergebnis pathologisch sein wird, neutral oder gesund, hängt von der Angemessenheit der Spannungsverarbeitung ab. Damit wird die Untersuchung der Faktoren, die die Verarbeitung von Spannung determinieren, zur Schlüsselfrage der Gesundheitswissenschaften.“ (ebd.: 16)

Ganz ähnlich sieht die zentrale Frage der Resilienzforschung aus, die auf der Suche nach den Faktoren ist, die die psychische Gesundheit von Kindern erhalten und fördern.

2.1.1 Studien zur Resilienz

„Wir können viel von diesen Kindern lernen.“ (Werner 2008b: 325)

Seit Mitte der 1980er Jahre beforschen PsychologInnen, SoziologInnen, MedizinerInnen und PädagogInnen in Nordamerika und Europa das Phänomen der Resilienz (vgl. Werner 2008a: 20). Alle repräsentativen Untersuchungen zum Thema sind Langzeitstudien, die über Jahre hinweg den Prozess der Resilienz von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter messen und dokumentieren. Werner (2008b) zählt international zehn Studien, die der Entwicklung von Hochrisikokindern auf den Grund gegangen sind. Ihre eigene Untersuchung, die Kauai-Studie (Werner 2008a), an der sie gemeinsam mit Ruth Smith gearbeitet hat, gilt bis heute als umfangreichste und auch bekannteste Studie zur Resilienz.

Die beiden Forscherinnen haben den gesamten Geburtsjahrgang von 1955 der hawaiianischen Insel Kauai - das waren knapp 700 Kinder - über 40 Jahre hinweg begleitet und die Entwicklung dieser Risikokinder dokumentiert. Es wurden die biologischen und psychosozialen Risikofaktoren (geburtsbedingte Komplikationen,

chronische Armut, elterliche Psychopathologie) und kritische Lebensereignisse ebenso untersucht wie die schützenden Faktoren ihrer Entwicklung (zumindest eine enge Bindung mit einem stabilen und kompetenten Menschen, der auf die kindlichen Bedürfnisse einging, wie ein/e Verwandte/r oder ein/e LehrerIn).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass zwei Drittel dieser Kinder, die im Alter von zwei Jahren vier oder mehr Risikofaktoren ausgesetzt waren, schwere Verhaltens- und Lernprobleme aufwiesen, später straffällig wurden und psychisch belastet waren. Ein Drittel der untersuchten Kinder entwickelte sich trotz der großen Risiken in ihrem Leben zu leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen (vgl. Werner 2008a: 21).

Im deutschsprachigen Raum besonders bekannt sind die „Mannheimer Risikokinderstudie“ und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Friedrich Lösel und MitarbeiterInnen (vgl. Wustmann 92ff.). Letztere soll hier kurz dargelegt werden. Zielgruppe der Studie waren Jugendliche, die in Heimen untergebracht waren, weil sie aus sogenannten Multiproblem-Milieus (Armut, Alkoholmissbrauch, Gewalt, Erziehungsdefizite) stammten. Die Bielefelder Forscher stellten mit Hilfe der Jugendhilfe-Mitarbeiter eine Gruppe von resilienten (in dem Fall: sich positiv entwickelnden) Jugendlichen zusammen. Die Vergleichsgruppe bildeten Jugendliche aus denselben Heimen mit gleich hohen Belastungen und ausgeprägten Verhaltensstörungen.

Beide Gruppen wurden befragt und getestet und es zeigten sich eindeutige Unterschiede zwischen den „Resilienten“ und den „Auffälligen“.

Die resilienten Jugendlichen hatten

- realistischere Zukunftsperspektiven,
- ein positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
- häufiger feste Bezugspersonen außerhalb ihrer Familien und
- eine bessere Beziehung zur Schule und sie erlebten das Heimklima positiver.

Darüber hinaus waren sie

- leistungsmotivierter,
- flexibler und weniger impulsiv und
- in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend.

Für weiterführende Untersuchungen wurde eine dritte Gruppe in die Studie aufgenommen, die sogenannten „Normalen“, Jugendliche ohne spezifische

Risikobelastung. Im Vergleich zwischen dieser Gruppe und den „Resilienten“ zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Geringe Differenzen gab es im Bereich der personalen Faktoren: Die resilienten Jugendlichen waren kontaktfreudiger, leistungsmotivierter und aktiver in der Problembearbeitung und schätzten sich selbst als wirksamer und weniger hilflos ein.

Als entscheidend konnten Lösel et. al. u.a. folgende Faktoren ermitteln:

- eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson, die den Jugendlichen Wärme und Empathie gab,
- hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Erziehung und
- Rollenvorbilder für eine konstruktive Bewältigung von Problemen.

Diese und zahlreiche andere Studien zeigen, dass sich das Phänomen der Resilienz aus einem komplexen Zusammenspiel von biologischen, psychologischen und sozialen Risiko- und Schutzfaktoren erklärt.

2.2 Risikofaktoren

„Resilienz - und hierin liegt eine der wesentlichen Bedeutungen dieses Konzepts - belegt die probabilistische Natur der Wirkung von Risikofaktoren: sie wirken nicht zwangsläufig, nicht deterministisch, sondern nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit“. (Fingerle 2008: 300)

Als Risikofaktoren gelten Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, also die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsstörung erhöhen. Die Risikoforschung unterscheidet zwischen

- **Vulnerabilitätsfaktoren:** Bedingungen, die sich auf die biologischen und psychologischen Merkmale des Kindes beziehen (wie etwa Frühgeburt, angeborene Krankheiten, niedriger Intelligenzquotient);
- **Risiko- oder Stressfaktoren:** Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen (u.a. chronische Armut, Trennung der Eltern, Migrationshintergrund) und
- **traumatischen Erlebnissen:** Naturkatastrophen, Krieg, Unfall, Tod oder schwere Erkrankung eines Elternteils bzw. beider Eltern.

Die Risikoforschung hat gezeigt, dass viele Kinder mit sogenannten multiplen Risikobelastungen konfrontiert sind, da oft ein Risiko das andere zur Folge hat und diese einander wechselseitig beeinflussen (vgl. Wustmann 2009: 40).

Wustmann warnt aber davor, lineare kausale Zusammenhänge zwischen Risikofaktor und Entwicklung des Kindes zu ziehen, da weitere Kriterien mit berücksichtigt werden müssen: Vom Alter und Entwicklungsstand des Kindes über die Zeitdauer, der es einem Risiko ausgesetzt ist, bis hin zur Geschlechtszugehörigkeit. Darüber hinaus weist sie auf die „*subjektive Bewertung der Risikobelastung*“ hin (ebd.: 44). Ist etwa die Scheidung der Eltern für das eine Kind ein traumatisches Ereignis, das Verlustängste zur Folge hat, könne sie für andere Kinder die Erlösung von einer jahrelangen Stresssituation darstellen. Jede Risikolage müsse also individuell gesehen werden.

Auch wenn sich die Resilienzforschung in den letzten Jahren weg von der Risiko- hin zur Ressourcenperspektive entwickelt hat, fällt auf, dass in der jüngeren Resilienzliteratur immer wieder ein Risikofaktor große Aufmerksamkeit erhält, nämlich der, in der heutigen Zeit aufzuwachsen.

2.2.1 Risikofaktor „Kindheit und Jugend heute“

„Gerade in Hinblick auf zukünftige Belastungen nicht nur einzelner, sondern aller Kinder gewinnt das Resilienzkonzept als primärpräventives Anliegen eine besondere Bedeutung.“ (Wustmann 2009: 9)

Während Resilienzforschung in den Anfängen ausschließlich schwierige Lebenssituationen (chronische Armut, Arbeitslosigkeit, Ein-Kind-Familien) als Grundvoraussetzung für die Ausbildung von Resilienz definiert hat, sehen AutorInnen, die zum Thema Resilienz publizieren, heute das Jungsein an sich als eine außergewöhnliche Risikolage, die Unterstützung erfordert (vgl. ebd.: 72).

Was ist nun unter dieser „Risikolage“ zu verstehen?

Für Aichinger ist es die Konfrontation der Kinder und Jugendlichen mit einer schnellen, globalisierten, hochgradig vernetzten und dadurch zunehmend unlesbaren Welt. Für ihn stellt dieses „Aufwachsen in der spätmodernen Gesellschaft“ (Aichinger 2011: 17) ein enormes Entwicklungsrisiko dar.

Für Zander sind die Folgen der Modernisierung und Individualisierung ambivalent: Kinder hätten heute mehr Rechte in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe und eine Vielzahl an Entscheidungsmöglichkeiten, die Verantwortung für die Folgen der Entscheidungen müssten sie dann aber oft alleine tragen (vgl. Zander 2010: 36).

Opp und Fingerle (Opp/Fingerle 2008: 10f.) unterstützen diese Sichtweise und berufen sich in ihren Thesen auf den Soziologen Ulrich Beck (1997), der die heutige Jugend-Generation „Kinder der Freiheit“ nennt und in seinem gleichnamigen Band die Umstände und Folgen des Aufwachsens heute thematisiert. Opp und Fingerle messen diesen „Kindern der Freiheit“ ein großes Maß an Gestaltungsspielraum für ihr Leben bei. Folgende Fragen müssten diese dann für sich selbst beantworten:

- Wie will ich mich der Welt präsentieren?
- Wie setze ich meine Lebensschwerpunkte?
- Welche Ziele will ich verfolgen?
- Welche Einschränkungen und Risiken nehme ich dafür in Kauf?

Der Soziologe Michael Brater (1997) hält das Aufwachsen in der heutigen Zeit für einen hochriskanten Prozess. Dass sich schon sehr junge Menschen mit den essentiellen Fragen des Lebens beschäftigen müssen, bedeutet für Brater,

„daß sich in diesem Lebensalter alle Risiken und Überforderungen des Individualisierungsprozesses wie durch ein Brennglas bündeln, besteht doch ein extremer Entscheidungsdruck gleichzeitig damit, dass jene Ich-Identität noch gar nicht vorhanden ist, sondern in diesem Lebensalter erst gebildet werden muss. Es wird heute von Jugendlichen etwas verlangt, wofür die persönlichen Voraussetzungen - eben diese Selbstfindung - noch gar nicht gegeben sind“ (ebd.: 151).

Es können heute so viele Bereiche des Lebens, die Werte und Verhaltensmuster, selbst gestaltet werden, all das mache das Jugendalter zunehmend schwierig. Während man bis in die 1960er Jahre gewusst habe, gegen wen man sich wenden musste, und worauf man zusteuerte, sei das Jugendalter heute ein „*entwicklungsoffener Prozess*“ (Brater 1997: 150).

Opp und Fingerle sprechen in dem Zusammenhang von „Selbsterziehung“, die im Vergleich zur „Fremderziehung“ immer wichtiger werde (Opp/Fingerle 2008: 11).

Wichtige Entscheidungen zu treffen „*setzt ein komplexes Verhältnis des Menschen zu sich selbst voraus: Selbstkontrolle, Disziplin, Empathie und ein hohes Maß an*

kritischer Selbstreflexion. Dabei entfaltet sich das ‚soziale Kapital‘ der Herkunftsfamilie sichtbar“ (Opp/Fingerle 2008:11).

Für Kinder, die keine ausreichende familiäre Unterstützung in diesen Prozessen erleben, sind Kindergarten und Schule oft die einzigen Orte, an denen sie Stärkung und Hilfestellung erfahren. Diese Einrichtungen sind mit neuen Erziehungsaufgaben konfrontiert:

„Ichfindung begleiten, die eigene Biographie als individuelle Gestaltungsaufgabe begreifbar machen und die Fähigkeiten zum selbständigen Handeln bilden, sind damit unter Individualisierungsbedingungen Kernaufgaben der Schule im Jugendalter.“ (Brater 1997: 162)

Was sind nun die statistisch erwiesenen Folgen des Risikos, in der jetzigen Zeit aufzuwachsen? Trotz aller Schwierigkeiten, denen Kinder und Jugendliche aktuell ausgesetzt sind, scheint der Großteil die Anforderungen gut zu bewältigen. Sichtbar wird aber auch, dass es eine große Chancenungleichheit im Aufwachsen gibt.

Die 16. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010 (vgl. Aichinger 2011: 18ff.) zeigt, dass

- 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen ihr Leben gut meistern und selbstbewusst und kompetent aufwachsen,
- mehr als 90 Prozent angeben, sich gut mit ihren Eltern zu verstehen und
- 75 Prozent ihre Kinder so erziehen würden wie sie erzogen wurden.

Die BELLA-Studie (vgl. ebd.: 20) aus dem gleichen Jahr lieferte folgende Daten:

- Knapp 22 Prozent der untersuchten Kinder und Jugendlichen zeigten psychische Auffälligkeiten, davon waren 12 Prozent behandlungsbedürftig.
- Die häufigsten Störungen waren Ängste (10 Prozent), Störungen des Sozialverhaltens (knapp 8 Prozent), Depressionen (5 Prozent) und ADHS (gut 2 Prozent).

Auffallend sind die Unterschiede in Bezug auf den sozialen Status der Familien, aus denen die Kinder stammen: Die Wahrscheinlichkeit für einen ungünstigen Entwicklungsverlauf ist bei Kindern mit niedrigem Status doppelt so hoch wie der bei hohem Sozialstatus. Die schon weiter oben zitierte Shell-Jugendstudie ergab, dass sich etwa 20 Prozent der Jugendlichen „sozial abgehängt“ fühlen (Aichinger 2011: 21).

Hier sieht die Resilienzforschung Handlungsbedarf. Schwerpunkt der meisten Untersuchungen ist es deshalb auch, Faktoren zu finden, die Risiken mildern und die personalen und sozialen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stärken.

2.3 Schutzfaktoren - die Ressourcen

„Die Entdeckung protektiver Faktoren als Gegenspieler von Entwicklungsrisiken weckte in der pädagogischen Szene einen großen Optimismus, der Resilienz als eine Art immunisierende Persönlichkeitseigenschaft ansah, die es lediglich zu wecken oder zu trainieren galt.“ (Fingerle 2008: 299)

Dies führte dazu, dass der Resilienzbegriff im angloamerikanischen Raum ein Modekonzept und ein Marketingvehikel für allerlei Trainingsprogramme wurde (vgl. ebd.: 299). Heute werden die Ergebnisse der Resilienzforschung kritischer rezipiert und deren Wirksamkeit nüchterner betrachtet.

Einig ist man sich aber über den Fokus, den die Programme haben: Anstatt sich mit den - meist ohnehin schwer zu verändernden - Entwicklungsrisiken von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen, sind sie auf eine Stärkung der Schutzfaktoren ausgerichtet. Als Schutzfaktoren werden all jene Eigenschaften des Kindes und seiner Umwelt gesehen, die die Wahrscheinlichkeit, dass psychische Störungen auftreten, senken und die Wahrscheinlichkeit einer positiven und gesunden Entwicklung erhöhen (vgl. Wustmann 2009: 44).

Die in Kapitel 2.1.1 dargelegten Studien kommen zu ziemlich übereinstimmenden Ergebnissen in Bezug auf die Gründe für positive Entwicklungsverläufe. Folgende Ressourcen wurden dabei identifiziert (vgl. Wustmann 2009: 46):

- **Kindbezogene Faktoren**

Dabei handelt es sich um Eigenschaften, die ein Kind von Geburt an aufweist, wie ein positives Temperament. Ebenfalls zu diesen Faktoren zählt die Intelligenz eines Kindes.

- **Resilienzfaktoren**

Darunter sind die personalen Eigenschaften eines Kindes zu verstehen, die es durch die Interaktion mit seiner Umwelt im Laufe des Lebens erwirbt, z.B.: ein aktives Bewältigungsverhalten, ein positives Selbstwertgefühl, die Überzeugung, etwas bewirken und verändern zu können. Diese Faktoren

spielen besonders bei der Bewältigung schwieriger Situationen oder Lebensumstände eine wichtige Rolle.

- **Umgebungsbezogene Faktoren**

Sie beschreiben Merkmale im sozialen Umfeld des Kindes (Familie, Verwandte, Kindergarten, Schule), z.B. eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, Rollenvorbilder und Modelle für ein positives Bewältigungsverhalten.

Für Wustmann macht diese Dreiteilung schon deutlich, wo Fördermodelle ansetzen können: bei den Kindern selbst, die in ihren Resilienzfaktoren gestärkt werden sollen, und in ihrem sozialen Umfeld, wo Beziehungen gefestigt und Rollenvorbilder geschaffen werden können.

Infolge von zahlreichen Resilienz-Studien der letzten 30 Jahre wurden verschiedene Schutzfaktoren-Konzepte entwickelt, die auch als Grundlage für Resilienz-Förderprogramme dienen.

2.3.1 Protektive Faktoren nach Lösel und Bender

Das Psychologenteam Friedrich Lösel und Doris Bender (Lösel/Bender 2008) erforscht seit mehr als 20 Jahren das Phänomen der Resilienz. In der Arbeit mit verschiedenen Risikogruppen (Scheidungskinder, misshandelte und vernachlässigte Kinder, Kinder aus Kriegsgebieten und Flüchtlingsfamilien) haben sie folgende Merkmale als protektiv gegen unterschiedlichste Störungen und unterstützend für eine gesunde Entwicklung herausgearbeitet (ebd.: 57f.):

- *„Eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson;*
- *ein emotional positives, unterstützendes und Struktur gebendes Erziehungsklima;*
- *Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen;*
- *Soziale Unterstützung durch Personen außerhalb der Familie;*
- *dosierte soziale Verantwortlichkeiten;*
- *Temperamentsmerkmale wie Flexibilität und Annäherungstendenz;*
- *kognitive Kompetenzen wie z.B. eine zumindest durchschnittliche Intelligenz;*
- *Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept;*

- *ein aktives und nicht nur reaktives oder vermeidendes Bewältigungsverhalten bei Belastungen und*
- *Erfahrungen der Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung.“*

2.3.2 Das „5-C’s“-Konzept nach Lerner

Wie kann man Kinder und Jugendliche darin unterstützen, selbstbestimmt und selbstwirksam, ihren Weg in einer „komplex gewordenen Netzwerkgesellschaft“ zu gehen? Das Modell der US-amerikanischen Psychologen Richard Lerner und Donald Wertlieb sowie der Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin Francine Jacobs sucht darauf Antworten (Lerner et al. 2003: o.S., zit. n. Aichinger 2011: 18f).

Folgende fünf „C’s“ haben Lerner, Wertlieb und Jacobs als Faktoren für eine positive Entwicklung ermittelt:

- *Competence* - Verbesserung der sozialen, schulischen, kognitiven Kompetenzen der Kinder;
- *Confidence* - Förderung des Vertrauens, Erhöhung des Selbstwertgefühls, der Selbsteinschätzung, des Selbstvertrauens, der Identität und des Glaubens an die Zukunft;
- *Connection* - Anregung und Unterstützung von sozialen Bindungen, Aufbau und Stärkung von Beziehungen eines Kindes/Jugendlichen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule;
- *Character* - Erhöhung der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, die Verminderung von gesundheitsschädigendem (Problem-)Verhalten, die Achtung von kulturellen und gesellschaftlichen Regeln und Normen sowie Gerechtigkeitssinn (Moral) und Spiritualität;
- *Caring* - Entwicklung von Fürsorge und Mitgefühl, die Erhöhung der Empathiefähigkeit von Kindern und Jugendlichen und ihrer Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen.

2.3.3 Drei Grundbausteine von Resilienz nach Daniel und Wassell

Die britischen Expertinnen für kindliche Entwicklung, Brigid Daniel und Sally Wassell, haben sich in ihrem Arbeitsbuch „The Early Years“ über Frühförderung von Kindern mit psychosozialen Risiken auseinandergesetzt (Daniel/Wassel 2002: 13, zit. n. Weiß 2008: 161). Für sie steht Resilienz auf folgenden drei Grundbausteinen:

- *„Eine sichere Basis, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen;*
- *eine gute Selbst-Wertschätzung, d.h. eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein und etwas zu können (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen);*
- *ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, d.h. von Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen der persönlichen Stärken und Grenzen.“*

2.3.4 Schutzfaktoren dieser Arbeit

Alle drei Schutzfaktoren-Konzepte sind sehr breit angelegt und werden aus diesem Grund auch immer wieder kritisiert (vgl. Wustmann 2009: 45). Selbst-Wirksamkeit oder Selbst-Wertschätzung etwa seien keine spezifischen Eigenschaften, deren positive Wirkung das Vorhandensein eines Risikos bedinge. Es sei erwiesen, dass diese Faktoren in jedem Fall *„persönliches Wachstum und eine gelingende Entwicklung“* unterstützen, also nicht nur für Risikokinder einen gewissen Schutz darstellen (Fingerle 2008: 300).

Gerade im Bereich der „universellen Prävention“ können diese Konzepte mit ihren mitunter unspezifischen Faktoren aber von Vorteil sein. Bei Resilienz-Förderprogrammen in der Schule etwa wird nicht zwischen Kindern mit hohem Risiko und jenen, die mit geringen Risiken aufwachsen, selektiert. Es sollen alle Kinder - unabhängig von den Risiken ihres Aufwachsens - profitieren. (Die positiven Aspekte dieser breiten Maßnahmen werden im Kapitel 2.4 näher ausgeführt.) Darüber hinaus sei an dieser Stelle an die These prominenter SoziologInnen und PsychologInnen erinnert, wonach alle Kinder und Jugendlichen heutzutage mit Risiken aufwachsen und Unterstützung brauchen.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob der Dialog eine Methode sein kann, um die Resilienz von SchülerInnen zu stärken. Es ist dafür von Interesse, inwiefern der Dialog einen Effekt auf die Resilienzfaktoren der Jugendlichen haben kann und ob er auch die sozialen Beziehungen unter den SchülerInnen sowie das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen beeinflusst.

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert die Definition von Faktoren, die als resilienzstärkend gelten. Keines der oben dargelegten Schutzfaktoren-Konzepte konnte für diese Arbeit zur Gänze übernommen werden, da der Anspruch bestand,

nur Faktoren zu wählen, die im Rahmen eines Resilienz-Förderprogrammes in der Schule (wie auch der Dialog eines sein könnte) beeinflussbar sind. Dass damit wesentliche Faktoren (von angeborenen Merkmalen bis hin zu besonders risikoreichen Umständen in den Lebenswelten der SchülerInnen) unberücksichtigt bleiben und sich das auf die Aussagekraft der Untersuchung schlägt, ist abzusehen. Diese Merkmale zu erheben würde aber den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen.

Die Definition der Schutzfaktoren für die vorliegende Arbeit basiert auf folgender Frage: „Welche Stärken und Kompetenzen können Kinder und Jugendliche an sich selbst in der Schule erleben und wie können diese noch gefördert werden?“

Die Faktoren dieser Arbeit wurden also auf den Wirkungskreis „Schule“ zugeschnitten und um eine fiktive Aussage aus der Sicht einer Schülerin/ eines Schülers ergänzt, die den jeweiligen Faktor näher erläutern soll. Eine detailliertere Beschreibung der Faktoren findet sich im Kapitel 5.1.1, wo sie als Kategorien für die Untersuchung definiert werden:

- **Positive soziale Bindungen** in der Schule: „Ich habe in der Klasse Freunde und darüber hinaus Menschen, die ich gerne habe und die mich mögen“.
- Das **Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit**: „Ich bin Teil der Klassengemeinschaft und fühle mich sicher.“
- **Empathie-Fähigkeit**: „Ich kann mich in meine MitschülerInnen einfühlen und für sie sorgen.“
- Das Gefühl von **Selbst-Wirksamkeit**: „Ich weiß, wo meine Stärken und Grenzen sind.“
- Eine gute **Selbst-Wertschätzung**: „Ich bin ein wertvoller Mensch und kann etwas.“
- Ein **aktives Bewältigungsverhalten** (anstatt eines reaktiven oder vermeidenden): „Ich kann Wege finden, Probleme zu lösen.“

Dass die Schule - mit oder ohne Programme zur Resilienz-Förderung - großen Einfluss auf die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen darstellen kann, steht außer Zweifel. Was die Resilienz-Forschung zum Thema herausgefunden hat, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.3.5 Schule - ein Schutzfaktor?

„Schule kann Schicksal sein und zwar sowohl in Richtung einer Risikoverschärfung wie auch in Richtung von Protektion.“ (Opp 2008: 239)

Alleine durch die viele Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, hat sie großen Einfluss auf die kindliche Biografie. Zum Schutzfaktor gegenüber Risiken des Aufwachsens wird die Schule dann, wenn sie Bedingungen schafft, unter denen die Kinder ihre Beziehungskompetenzen entwickeln können. Denn Kinder, die gute und vielfältige Beziehungen zu Gleichaltrigen haben, verfügen über bessere Entwicklungschancen als schlecht integrierte Kinder (vgl. Aichinger 2011: 36f.).

Weitere schützende Faktoren sind die Strukturen, die Schulen per se vorgeben und die Beziehungen, die sich zwischen SchülerInnen und ihren LehrerInnen entwickeln.

„Die Schule, die ein Kind besucht, und die Lehrer, die es unterrichten, haben großen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn der Kinder. Dieser Einfluss könnte für Kinder, die in belasteten Lebenswelten aufwachsen, am stärksten sein, denn für sie kann die Schule zu einer strukturierten Gegenwelt zu dem alltäglichen Chaos werden, das sie in ihren angestammten Lebenswelten erleben. Die Lehrer könnten gerade auf die Entwicklung von ‚Risikoschülern‘ mehr Einfluss haben als sie glauben wollen.“ (Opp 2008: 230)

Die PISA-Studien haben nicht nur Lese- und Rechenschwächen aufgedeckt, sondern auch einmal mehr deutlich gemacht, dass die Lernerfolge der Kinder stark von ihrer sozio-ökonomischen Herkunft abhängen (vgl. ebd.: 227). Während es auf der einen Seite SchülerInnen gibt, die in ihren Familien viel Unterstützung und Begleitung haben, gibt es auf der anderen Seite jene, die kaum bis keine Hilfe bekommen und die ihre „*unerfüllten Erziehungswünsche*“ in die Schule mitbringen. Um diese sich laufend vergrößernde „*Differenz des Aufwachsens*“ auszugleichen, sind die Schulen gezwungen, auch Aufgaben zu übernehmen, die jenseits reiner Wissensvermittlung liegen (Opp/Fingerle 2008: 11).

Diese Aufgaben können Schulen dann erfolgreich bewältigen, wenn sie über ein positives soziales Klima verfügen, es also ein respektvolles und fürsorgliches Miteinander der „*schulischen Akteure*“ gibt (Opp 2008: 232f.). Die Resilienzforschung hat gezeigt, dass die Kultur einer Schule Einfluss auf die psychische Gesundheit von SchülerInnen hat und Entwicklungsrisiken wie Drogenkonsum oder Gewalttätigkeit beeinflusst. Die Qualität einer Schulkultur steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der Beziehungen, die in einer Schule gelebt werden.

„Es geht darum, dass sich ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln kann und Räume entstehen, die Partizipationserfahrungen ermöglichen. Wenn Kinder und Jugendliche ein Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule nicht entwickeln können, stehen sie in Gefahr, die Kooperation mit den Erwachsenen einzustellen, Respekt und Anerkennung in Widerstand, Devianz Gewalt und prekären Peerkulturen zu suchen, die ihre Entwicklungschancen zusätzlich einschränken.“ (Opp 2008: 234)

In der Schule gibt es drei wesentliche Beziehungsebene: LehrerInnen - SchülerInnen, SchülerInnen - SchülerInnen, LehrerInnen - LehrerInnen. In Bezug auf die Untersuchung dieser Arbeit soll nur auf die ersten beiden eingegangen werden.

Beziehungsebene LehrerInnen - SchülerInnen

Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien wenig Aufmerksamkeit und Unterstützung erfahren, suchen diese in den Schulen. PädagogInnen können für sie LernhelferInnen, verlässliche Bezugspersonen und MentorInnen sein (vgl. Opp 2008: 233).

In den USA wird seit 25 Jahren zur Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und deren Auswirkung auf die kindliche Resilienz geforscht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich gute Beziehungen positiv auf die Resilienz der SchülerInnen auswirken können.

„Die Art wie Lehrer in ihren Klassen mit den Schülern kommunizieren, ist einflussreich - sie ist bedeutsam genug, um Leistungslücken schließen zu können, Problemverhalten abzubauen und die Entwicklung sozialer Kompetenz zu befördern.“ (Pianta/Stuhmann/Hamre 2008: 206)

Eine Befragung kalifornischer SchülerInnen zeigte, dass diese sich wünsch(t)en,

- *„dass die Lehrer ihnen zuhören und ihre Anstrengungen anerkennen,*
- *dass die Lehrer fürsorglich sind,*
- *dass sie als Schüler eher eine aktive als passive Rolle in den schulischen Lernprozessen übernehmen können,*
- *dass mit ihnen, den Schülern gesprochen, statt über sie hinweg geredet wird,*
- *dass die Lehrer sensibel in der Wahrnehmung der Lernprobleme der Schüler sind.“ (Phelan et al. 1992: 698, zit. n. Opp 2008: 234)*

Auch Emmy Werner konnte in ihrer Kauai-Studie die Wichtigkeit der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehungen feststellen.

„Alle resilienten Kinder in der Kauai-Längsschnittstudie konnten auf mehrere Lehrer in der Grundschule oder höheren Schule hinweisen, die sich für sie interessierten und sie herausforderten. Diese Kinder gehen gern zur Schule und machen sie in vielen Fällen zu einer zweiten Heimat.“ (Werner 2008a: 25)

Opp kommt in seiner Zusammenfassung diverser Studien zu dem Schluss, dass die meisten Lehrer ihre Bedeutung für die Weitergabe von Lerninhalten tendenziell überschätzen, dafür aber unterschätzen, wie wichtig sie als Bezugspersonen und Rollenvorbilder für viele Kinder und Jugendliche sind (vgl. Opp 2008: 235).

Beziehungsebene SchülerInnen - SchülerInnen (Peergruppe)

Ebenso wichtig wie die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Erwachsenen ist die Interaktion mit Gleichaltrigen, mit denen sie Erfahrungen machen können. Die Schule spielt dabei eine zentrale Rolle, hier können Kinder und Jugendliche soziale Beziehungen entwickeln und in Konfliktfällen auf ihre Festigkeit prüfen.

Je mehr sich Jugendliche von den Eltern ablösen, desto wichtiger wird die Peergruppe für ihre Entwicklung, sie wird zu einer Art „zweiten Familie“ (Opp 2008: 236).

Studien der letzten 15 Jahre zur Peerkultur zeigen, dass Freundschaften mit Gleichaltrigen eine stark entwicklungsfördernde Wirkung haben (vgl. Opp 2008: 236). Zu einer Peergruppe zu gehören hat einen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Hingegen gilt die Zurückweisung durch die Peergruppe als „*signifikantes Entwicklungsrisiko*“ (ebd.: 236). Um dem Ausgeschlossenwerden von Jugendlichen oder deren Zuwendung zu problematischen Gruppen (Drogen, Gewalt,...) entgegenzuwirken, schlagen Experten die Schaffung sogenannter „*positiver Peerkulturen*“ vor,

„in denen die Jugendlichen sich solidarisch mit ihren alltäglichen Problemen begegnen, konfrontieren und sich gegenseitig in der Lösung von Problemen unterstützen, für die sie selbst die Experten sind“ (Opp 2008: 236).

Positive Peerkulturen zu schaffen, kann ein Ansatz von Resilienzfördernden Modellen sein. Im Folgenden werden Modelle und Methoden vorgestellt und auch kritisch beleuchtet.

2.4 Modelle zur Förderung von Resilienz

Die Grundintention der Resilienzforschung ist es, Erkenntnisse zu gewinnen, wie bei Kindern und Jugendlichen Risikoeinflüsse vermindert und die Schutzfaktoren gestärkt werden können.

Die Präventionsansätze lassen sich nach Aichinger (2011: 23f.) einteilen in

- **universelle Prävention:**
Interventionen für eine Gesamtpopulation, die nicht aufgrund von Krankheiten und Störungen selektiert wurde;
- **selektive Prävention:**
Programme für Gruppen, die einem Risiko ausgesetzt sind. Die Programme sollen helfen, Risikofaktoren zu vermeiden oder verringern;
- **indizierte Prävention:**
Behandlungen von Personen, die durch ein sehr hohes Risiko schon Merkmale einer Störung aufweisen. Hiermit soll Komorbidität oder asoziales Verhalten verhindert werden. (Diese indizierte Prävention passiert meist im Rahmen einer klinischen Behandlung.)

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Programme zur Resilienzförderung entwickelt. Zum einen zielen sie darauf ab, schützende Faktoren in der Familie, in der Schule und in anderen sozialen Kontexten zu stärken. Zum anderen wollen sie die personalen Ressourcen und Kompetenzen der Kinder fördern (vgl. Lösel/Bender 2008: 72).

Auf welchen Ebenen kann Resilienz gefördert werden? Aichinger (2011: 34) unterscheidet zwischen Programmen

- **auf individueller Ebene:**
Dabei wird beim Kind angesetzt und es sollen ihm die wichtigsten personalen und sozialen Kompetenzen vermittelt werden;
- **auf Beziehungsebene:**
Die Resilienzforschung hat gezeigt, dass die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen das zentrale Element der Entwicklung von

Bewältigungskompetenzen ist. In der Regel ist die wichtigste Beziehung von Kindern die zu ihren Eltern. Diese Resilienzförderprogramme sprechen Eltern und andere Erziehungspersonen an und wollen ihnen vermitteln, *„dass resilientes Verhalten grundlegend in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind gefördert wird und dass hier die Basis liegt, dass Kinder solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen entwickeln können, und damit jeder Erziehungsperson mit ihren Erziehungseinstellungen, Handlungen und ihrem Bild vom Kind eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Resilienz zukommt“* (ebd.: 133).

Naturgemäß sind dieser Form der Resilienzförderung Grenzen gesetzt, da viele Familien, die Unterstützung bräuchten, schwer dafür zu erreichen und gewinnen sind.

Die meisten Resilienzförderprogramme, die auf der individuellen Ebene ansetzen, kommen in Kindergärten und Schulen zur Anwendung, was aus mehreren Gründen sinnvoll ist: Zum einen können intensive, umfassende und lang andauernde Programme durchgeführt werden. Zum anderen können die Kinder und Jugendlichen das Gelernte gleich in verschiedenen Situationen in ihrem sozialen Handlungsfeld ausprobieren und in der täglichen Anwendung üben (vgl. Aichinger 2011: 34).

Darüber hinaus hat man mit Resilienzförderprogrammen in Bildungseinrichtungen alle Vorteile einer universellen Präventionsmaßnahme (vgl. Aichinger 2011: 23):

- Die Gefahr der Stigmatisierung von Risikoteilnehmern ist klein,
- die Akzeptanz der Maßnahme entsprechend groß und
- es können mit dieser Intervention verschiedene Risikofaktoren positiv beeinflusst werden, die oft gemeinsam auftreten.

Bevor Modelle dargestellt werden, die in österreichischen und deutschen Schulen eingesetzt werden, sollen noch kritische Stimmen zur Resilienzförderung gehört werden.

2.4.1 Kritik an der Resilienzförderung

Das Thema Resilienz hat mehr als 20 Jahre nach Emmy Werners erster Publikation zu ihrer Kauai-Studie sichtbar an Popularität gewonnen. Es gibt zahlreiche populärwissenschaftliche Ratgeber zum Phänomen der psychischen Widerstandskraft von unterschiedlichster Qualität und mit zum Teil konträren Ansätzen. Und es wurde mit den Ergebnissen der Forschung eine Fülle an Resilienzförderprogrammen entwickelt. Experten, wie der Frankfurter Professor für Sonderpädagogik Michael Fingerle, warnen jedoch vor einem zu großen Optimismus:

„Die pädagogische Förderung von Schutzfaktoren muss nicht zwangsläufig zu Resilienz führen, auch nicht in einem relativen, temporären und situationsspezifischen Sinne.“
(Fingerle 2008: 301)

Fingerle sieht in den diversen Schutzfaktorenkonzepten die Gefahr einer „Resilienztechnologie“ und warnt vor Programmen, die undifferenziert die personalen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen stärken. Seiner Erfahrung nach zeigen diese Förderprogramme weniger lang anhaltende Erfolge, als Ansätze, die auch auf die Stärkung der sozialen Ressourcen abzielen. Er verweist besonders auf die Bindungsforschung, die Bezugspersonen wie Verwandten oder Lehrern eine große Bedeutung beimisst (vgl. ebd: 301f.).

Sein Heidelberger Kollege Rolf Göppel warnt davor, Resilienzförderung mit einer beherrschenden Grundhaltung zu betreiben und „*Menschen einfach mit handfesten Empfehlungen, gewissermaßen mit den ‚Bauernregeln der Resilienz‘*“ zu konfrontieren (Göppel 2008: 259).

Hans Weiß (2008), ebenfalls Professor für Pädagogik, macht auf die Problematik von Resilienzförderprogrammen aufmerksam, die defizitorientiert sind. Er spricht von „Reparaturmodellen“, da sie dem Kind und auch den Eltern nur Schwächen aufzeigen, die es auszugleichen gilt (ebd.: 162). Das Kind könne sich nicht in seiner Ganzheit mit Stärken und Schwächen erleben.

Als Gegenteil haben sich alternative und ganzheitlich orientierte Förderkonzepte herausgebildet, die sich auf Eigenaktivität, Selbstgestaltung und Selbstkompetenz des Kindes beziehen. Denn Resilienz lasse sich nicht durch gezielte erzieherische oder therapeutische Maßnahmen hervorrufen.

„Resilienzfördernde Erfahrungen macht ein Kind vielmehr in seinen Transaktionen mit seiner Umwelt; daher kommt es darauf an, nach Ansatzpunkten zur Gestaltung dieser Kind-Umwelt-Transaktionen zu suchen.“ (Weiß 2008: 166)

Weiß plädiert für interaktions- und beziehungs-fokussierte Förderansätze und spricht von zwei Voraussetzungen, die Resilienzfördermodelle erfüllen müssen: Sie müssen die Selbst-Wertschätzung und die Selbst-Wirksamkeit fördern. Es sollten spielerische Handlungen sein, in denen das Kind sich als „*Gestalter seiner Aktivitäten und Explorationen*“ erlebt und es muss Wertschätzung erfahren (ebd.: 170).

Die PsychologInnen Doris Lösel und Friedrich Bender kritisieren, dass es kaum Evaluationen von Resilienzförderprogrammen in Deutschland gibt. [Dasselbe trifft für Österreich zu, J.F.] International seien die Ergebnisse überwiegend positiv, wobei es auch dort an Langzeitstudien mangle. Deshalb fordern die beiden AutorInnen dringend „*mehr kontrollierte Forschung zur Reduzierung von Entwicklungsrisiken und zur Förderung von Schutzfaktoren*“ (Lösel/Bender 2008: 72).

„Die sozial- und gesundheitspolitische Konsequenz der Resilienzforschung ist es gerade nicht, naiv auf Prozesse der Selbstheilung zu vertrauen, sondern das Schlagwort von der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ inhaltlich zu fundieren.“ (ebd.: 72)

Wie sieht nun die Praxis der Resilienzförderung aus? Im nächsten Kapitel sollen Modelle vorgestellt werden, die in deutschen und österreichischen Schulen eingesetzt werden.

2.4.2 Methoden aus der Praxis

„Betrachtet man die empirischen Ergebnisse zu den personalen Ressourcen, so verweisen sie darauf, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten grundlegend sind, um sich trotz schädigender Einflüsse angepasst (normal) entwickeln zu können. Im Vordergrund einer Resilienzförderung steht deshalb, Kinder in der Entwicklung dieser entscheidenden Kompetenzen zu unterstützen.“ (Wustmann 2009: 125)

Wustmann (2009: 125-147) bietet in ihrem Band einen ausführlichen Überblick über Präventionsprogramme, die in Deutschland zum Einsatz kommen. Einige seien hier zum Überblick genannt:

- Stresspräventionstraining „Bleib locker“;
- Programm „I can problem solve“ (ICPS) zur Verbesserung von Problemlösestrategien und sozialer Perspektivenübernahme;
- Gruppeninterventionsprogramme für Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen.

Diese Programme richten sich hauptsächlich an Kinder im Grundschulalter und bedienen sich Methoden wie Rollenspiel, Diskussion, Bewegungsspiel, Bildergeschichten, Entspannungsübungen, Handpuppen, Geschichten, Märchen, Comics etc.

Folgende personale Ressourcen sollen dabei gestärkt werden:

- Problemlösefähigkeiten und Stressbewältigungskompetenzen,
- Selbstwirksamkeit und Selbstregulationsfähigkeiten,
- positive Selbsteinschätzung (Stärkung des Selbstwertgefühls) und
- soziale Kompetenzen, besonders Empathie.

In Österreich sind über die Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vergleichbare und zum Teil identische Programme zu finden. Im BMUKK laufen diese Programme nicht unter dem Überbegriff „Resilienzförderung“, sondern werden als Interventionen zur Persönlichkeitsbildung, zum sozialen Lernen und zur Gewaltprävention bezeichnet (vgl. Hofmann 2008: 7).

Das BMUKK hat eine eigene Einrichtung, die diese Programme entwickelt und koordiniert: das ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen), das seit 2005 bundesweit für alle Bildungsinstitutionen tätig ist.

Das ÖZEPS versteht sich als Organisation, die sich dafür einsetzt, *„dass Kinder und Jugendliche eine Schule vorfinden, in der sie gerne viel lernen, Ich-Stärke entwickeln und sozial kompetent werden“* (ebd.: 8).

Das BMUKK bietet eine Reihe von Programmen an, mit denen an Schulen zu den Bereichen Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen und Gewaltprävention gearbeitet werden kann.

Dabei gibt es folgende Richtlinien für diese Programme (BMUKK o.J.: o.S.) Sie sollten

- sich am aktuellen Forschungsstand orientieren;
- mehrfach durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert sein;
- primärpräventiv sein (sekundär oder tertiär präventive Maßnahmen fallen - so das BMUKK - durch ihren therapeutischen Charakter nicht in das Aufgabengebiet von Schulen);
- eine systemische Perspektive haben und so möglichst viele Zielgruppen (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) mit einbeziehen;
- längerfristig sein und sich in den Klassen- und Schulalltag implementieren lassen.

Im Folgenden soll eine kleine Auswahl an Programmen, die das ÖZEPS für Schulen anbietet, dargestellt werden (vgl. Kessler/Strohmeier 2009: 84-87).

- **WiSK (Wiener Soziales Kompetenztraining)**

Das WiSK ist ein Programm für die 5. bis 9. Schulstufe, das der Stärkung der sozialen und interkulturellen Kompetenzen dienen und zu einem besseren Miteinander in der Schule beitragen soll. Kernpunkt ist das „Klassenprojekt“, bei dem Verhaltensregeln für den Umgang miteinander erarbeitet werden und SchülerInnen lernen sollen, ihr Verhalten in Konfliktsituationen zu reflektieren. Die WiSK-BeraterInnen kommen in die Schule und begleiten die LehrerInnen bei dem Prozess, dessen Durchführung drei bis vier Semester dauert.

- **Faustlos**

Das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ zielt auf die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder ab und wird in Kindergärten und Grundschulen angeboten. Die wichtigsten Themen sind: Empathieförderung, sowie der Umgang mit Ärger und Wut. Das Programm ist in 51 Lektionen aufgeteilt und wird meist von der ersten bis zur vierten Klasse Volksschule unterrichtet. LehrerInnen nehmen an einem „Faustlos“-Seminar teil und implementieren das Training in den Unterricht.

- **Friedensstifter-Training**

Dabei werden die sozialen Kompetenzen und die emotionalen Fertigkeiten der SchülerInnen gestärkt, was eine bessere Konfliktfähigkeit zur Folge haben soll. Lernpunkte sind die zwischenmenschliche Interaktion, die Kommunikation

auf Sach- und Beziehungsebene, der Umgang mit Konflikten und negativen Gefühlen. Im letzten Schritt des Programmes werden Kinder in die Mediation eingeführt, um selber als FriedenstifterInnen tätig werden zu können.

- **Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen**

Mit diesem Programm soll SchulanfängerInnen der Start in die Schule erleichtert werden und von Beginn an problematischem Sozialverhalten vorgebeugt werden. Die Ziele sind die Verbesserung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, Förderung von emotionalen und sozialen Fertigkeiten und die Verbesserung von Selbstkontrolle. Das Programm umfasst 26 Einheiten, geleitet wird es von einer/einem KlassenlehrerIn, der sich selbst mit Hilfe eines Trainingsbuchs ausbildet.

Diese Programme können von den Schulen direkt beim BMUKK angefordert werden, oft stellt auch die/der SchulpsychologIn den Kontakt zum Ministerium her. Für die Schulen sind die Programme kostenlos und können sowohl als Präventivmaßnahmen als auch im Fall von Gewalt in der Klasse oder auffälligem Sozialverhalten einzelner SchülerInnen in Anspruch genommen werden.

Neben diesen Programmen gibt es in Österreichs Schulen seit rund 20 Jahren die Unterrichtsfächer Soziales Lernen und KoKoKo (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung). In der Neuen Mittelschule sind sie fix im Lehrplan, in allen anderen Schulformen können sie im Rahmen der Stunden, über die jede Schule autonom bestimmen kann, in den Lehrplan aufgenommen werden. Wie viele österreichische Schulen ihre SchülerInnen in einem dieser Fächer unterrichten, konnte selbst über das BMUKK und das ÖZEPS nicht eruiert werden.

Sowohl die inhaltliche Gestaltung dieser Fächer als auch die Ausbildung der PädagogInnen für diesen Unterricht hängt stark von der jeweiligen Schule ab. Manche PädagogInnen halten die Stunden völlig ohne Ausbildung, Training und Supervision ab, andere erfahren viel Unterstützung von der Schulleitung und bilden sich laufend aus und weiter.

Zusammenfassend ist zu sagen: es gibt ein großes Angebot für Österreichs Schulen in den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Gewaltprävention und soziales Lernen. Sie sind ressourcenorientiert und als universelle Maßnahmen zu verstehen und damit durchaus mit den Grundsätzen von Programmen zur Resilienzförderung zu

vergleichen. Kritisch zu sehen ist allerdings, dass das BMUKK auch Programme anbietet, für die es weder Ausbildung noch Supervision für die PädagogInnen gibt. Diese müssen sich die Inhalte mit Hilfe von Trainingsbüchern aneignen. Die Qualität dieser Maßnahmen hängt demnach stark vom Engagement und der Kompetenz der/des jeweiligen Lehrerin/Lehrers ab. Ähnlich verhält es sich mit der Ausbildung zu den Fächern „Soziales Lernen“ und „KoKoKo“, die zwar auf Pädagogischen Hochschulen angeboten, von vielen LehrerInnen aus unterschiedlichen Gründen (Zeit, mangelnde Unterstützung der Schulleitung) nicht in Anspruch genommen wird.

Inwieweit könnte der Dialog in der Schule Teil der Präventionsprogramme in österreichischen Schulen sein? Würde sich der Dialog als Maßnahme zur Stärkung der Resilienz von SchülerInnen eignen? Im Folgenden sollen diese Fragen auf Basis der wissenschaftlichen Literatur und den Texten von DialogpraktikerInnen beantwortet werden, was einer theoretischen Zusammenführung der beiden vorangegangenen Kapiteln entspricht.

3. Der Dialog in der Schule als Methode zur Stärkung von Resilienz

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem psychologischen Phänomen der Resilienz und dem Dialog? Bevor diese Frage ergründet wird, soll der Begriff „Resilienz“ für diese Arbeit definiert werden.

3.1 Resilienzbegriff dieser Arbeit

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich ist, wird Resilienz seit mehr als 40 Jahren nicht nur intensiv beforscht sondern auch höchst kontrovers diskutiert. So wie das Phänomen der psychischen Widerstandskraft nicht punktuell feststellbar ist, so schwierig ist eine Definition des Begriffes.

Es gibt in der Resilienzforschung keine Operationalisierung der Begrifflichkeiten, was damit zusammenhängen dürfte, dass sich ExpertInnen aus den verschiedensten Disziplinen - von Medizin über Psychologie bis hin zu Soziologie und Pädagogik - dem Thema verschrieben haben. Es zeigt sich, *„dass keine Patentlösung für die Definition von Resilienz existiert, sondern diese jeweils auf die Zielsetzung einer Studie abgestimmt werden muss“* (Lösel/Bender 2008: 61).

Das Ziel dieser Studie ist es herauszufinden, ob der Dialog in der Schule eine Möglichkeit sein kann, die Resilienz von SchülerInnen zu stärken.

Dabei wird Resilienz ressourcenorientiert definiert: Ausgangspunkt ist die Annahme, dass jeder Mensch über ein gewisses Maß an psychischer Widerstandskraft verfügt. Diese setzt sich aus Eigenschaften und Fähigkeiten zusammen, die zum Teil angeboren und unveränderlich, zum Teil aber - durch die Interaktion mit der Umwelt - einem dauernden Wandel unterworfen sind.

Für diese Arbeit wurden Faktoren definiert, denen die Resilienzforschung Beeinflussbarkeit einerseits und eine Schutzfunktion hinsichtlich der psychischen Widerstandskraft von Kindern und Jugendlichen andererseits attestiert hat.

Im Sinne dieser Arbeit bedeutet „Stärkung von Resilienz“ die positive Veränderung dieser Schutzfaktoren, also einem „Empowerment“ der SchülerInnen (vgl. ebd.: 72)

3.2 Meinungen aus der Praxis

Bevor der Frage nach einem Zusammenhang zwischen Dialog und Resilienz empirisch auf den Grund gegangen wird, sollen zwei Darstellungen anschaulich welche Schlüsse aus der Literatur gezogen werden können.

Zum einen gibt es eine Gegenüberstellung dessen, was die Resilienzforschung unter einer erfolgreichen Maßnahme zur Resilienzförderung versteht und den Eigenschaften, die dem Dialog, aufgrund seiner bisherigen Anwendung in der Schule, zugeschrieben werden können. Die zweite Darstellung zeigt Verbindungen auf zwischen den Fähigkeiten, die DialogpraktikerInnen dem Dialog in der Schule zuschreiben, und den Resilienzschutzfaktoren dieser Arbeit.

Beide Gegenüberstellungen sind nicht das Ergebnis von Inhaltsanalysen - sie wollen vielmehr als deskriptive und assoziative Sondierung möglicher Zusammenhänge und Verbindungen verstanden werden.

Eine erfolgreiche Maßnahme zur Resilienzförderung sollte...	Der Dialog in der Schule ist ...
<ul style="list-style-type: none"> keine therapeutisch verordnete und „reparaturorientierte“ Maßnahme sein (vgl. Weiß 2008: 162); 	<ul style="list-style-type: none"> als „Kommunikationsmodell“ oder „Haltung zum Leben“ bekannt und nicht als erzieherische oder therapeutische Maßnahme im Einsatz;
<ul style="list-style-type: none"> so breit angelegt sein, dass die Gefahr einer Stigmatisierung von Risiko-TeilnehmerInnen gering ist und es eine gleichzeitige positive Beeinflussung von gleich mehreren Risikofaktoren gibt. (vgl. Aichinger 2011: 23); 	<ul style="list-style-type: none"> eine Kommunikationsform, bei der Kinder mit hohen Risiken ebenso beteiligt sind wie Kinder mit geringen Risiken. Damit entspricht er der Idee einer breiten oder „universellen Prävention“;
<ul style="list-style-type: none"> „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten (vgl. Lösel/Bender 2008: 72); 	<ul style="list-style-type: none"> von SchülerInnen (und LehrerInnen) - früher oder später - auch ohne Facilitatoren anwendbar;
<ul style="list-style-type: none"> Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich aktiv, gestaltend und kompetent zu erleben (vgl. Weiß 2008: 166); 	<ul style="list-style-type: none"> eine Kommunikationsform, bei der jede/r SchülerIn mitgestaltet: vom Zeitpunkt, über die Länge bis hin zum Inhalt seiner/ihrer Wortmeldung;
<ul style="list-style-type: none"> Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich in ihrer Ganzheit, mit Stärken und Schwächen zu erleben (vgl. ebd.: 163); 	<ul style="list-style-type: none"> durch die Kerneigenschaften „von Herzen sprechen“ und „Bewertungen suspendieren“ ein Raum für eine offene und ganzheitliche Begegnung.
<ul style="list-style-type: none"> interaktions- und beziehungs-fokussiert sein (vgl. ebd.: 170). 	<ul style="list-style-type: none"> ein Modell, das nur in der Interaktion mit den anderen SchülerInnen (und der/dem LehrerIn) funktioniert.

Tabelle 2: Modell zur Resilienzförderung versus Dialog-Eigenschaften (eigene Darstellung)

Fähigkeiten des Dialogs in der Schule

Resilienzschuttfaktoren dieser Arbeit

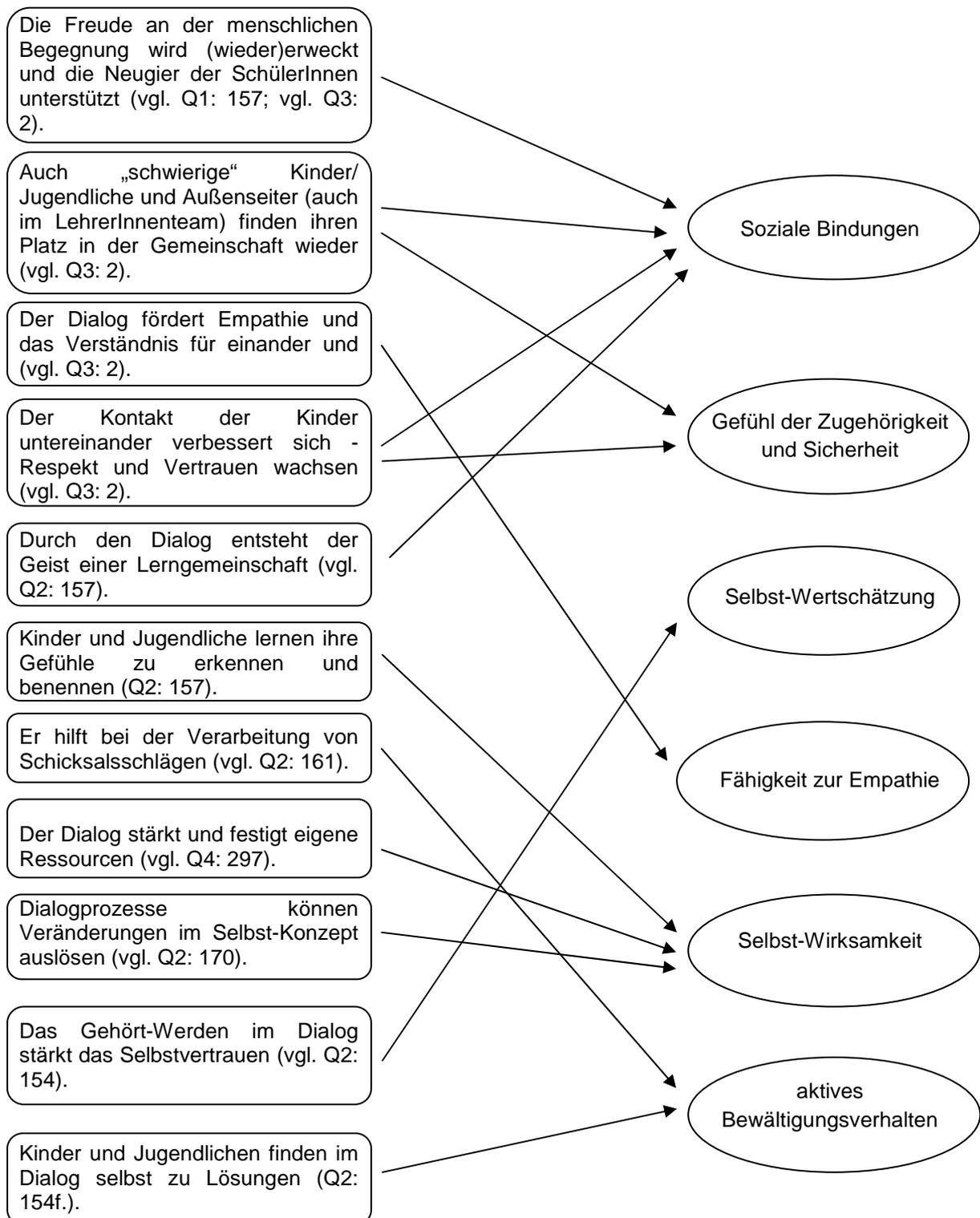


Abbildung 4: Dialog-Kompetenzen und Resilienzschuttfaktoren (eigene Darstellung)

Zur vorangegangenen Grafik sei angemerkt, dass alle angeführten Aussagen zur Wirkung des Dialogs im Kapitel 1.6.1 nachzulesen sind. Der Übersichtlichkeit der Darstellung halber wurde auf die übliche Zitierform verzichtet und die Aussagen stattdessen wie folgt gekennzeichnet:

Q1: Hartkemeyer/Hartkemeyer (2005)

Q2: Hartkemeyer et al. (2010)

Q3: de Geus (o.J)

Q4: Schopp (2006)

Es zeigt sich, dass die Eigenschaften der Schul-Dialoge besonders mit zwei der sechs Resilienzschutzfaktoren korrespondieren: Zum einen mit dem Faktor „Soziale Bindungen“, zum anderen mit der „Selbst-Wirksamkeit“.

Insgesamt lassen die beiden Darstellungen die Tendenz einer resilienzfördernde Wirkung des Dialogs erkennen. Ob sich diese im Ergebnis der empirischen Untersuchung wiederfindet, werden die folgenden Kapitel zeigen.

4. Anlage der Studie

In diesem Kapitel soll das Vorgehen bei der Untersuchung dargelegt werden. Es werden der Untersuchungsgegenstand und das Sampling erklärt, darüber hinaus wird der Fragebogen als Instrument zur Datenerhebung vorgestellt. Im Anschluss gibt es einen Überblick über die Forschungsfragen und die Darstellung der quantitativ-qualitativen Datenauswertung.

Nachdem es keine wissenschaftliche Untersuchung zum Dialog in der Schule gibt - zumindest keine veröffentlichte - handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine Pilotstudie mit explorativem Charakter.

4.1 Untersuchungsgegenstand

Gegenstand der Untersuchung sind die Dialogkreise, die die Dialogprozess-BegleiterInnen Julia und Eelco de Geus mit SchülerInnen ab der dritten Schulstufe durchführen. In der Regel sind es Klassenvorstände, die den Dialog in ihre Klassen bringen. Sie vereinbaren mit den Dialogprozess-BegleiterInnen drei bis vier Dialog-Einheiten im Abstand von einigen Wochen und nehmen selbst auch an den Dialogkreisen teil.

Für diese Untersuchung wurden Schulklassen ausgewählt, die gerade an Dialogkreisen mit dem Ehepaar de Geus teilnahmen. Aufgrund des knappen Zeitfensters, das für diese Arbeit zur Verfügung stand, kamen drei Schulklassen für die Untersuchung in Frage. Zufällig handelte es sich um drei Gymnasial-Schulklassen der siebten Schulstufe, zwei davon aus dem Gymnasium Klosterneuburg, eine aus dem Wienerwaldgymnasium in Tullnerbach.

Bei Klasse 2 und Klasse 3 handelt es sich um dieselbe Klasse. Sie wurde zwei Mal befragt, einmal nach dem zweiten Dialogkreis (hier wird sie als K2 bezeichnet), einmal nach dem 3. Dialogkreis (K3).

Bezeichnung in der Untersuchung	Datum der Befragung	Befragung nach Dialogkreis Nummer
K1	23.12.2011	3
K2	7.12.2011	2
K3	25.1.2012	3
K4	25.1.2012	3

Tabelle 3: Zeitplan der Befragung

4.2 Sampling und Ablauf

Die Grundgesamtheit dieser Untersuchung bilden alle Schulklassen, die im Zeitfenster, das für diese Untersuchung zur Verfügung stand (1.12.2011 bis 31.1.2012), an Dialogkreisen in der Begleitung von Julia und Eelco de Geus teilgenommen haben. Drei Schulklassen hielten in diesem Zeitraum Dialoge ab, alle SchülerInnen der drei Klassen wurden befragt. (Eine Klasse - wie erwähnt - zwei Mal). Das Sampling umfasst 82 SchülerInnen und stellt quasi eine Vollerhebung dar.

Die Rücklaufquote, die ansonsten oft ein Problem bei Fragebogenuntersuchungen darstellt, war 100 Prozent, was damit zusammen hängen könnte, dass die Fragebögen in Anwesenheit der LehrerInnen ausgefüllt und von diesen eingesammelt wurden. Ein Fragebogen musste ausgeschieden werden, da eine Seite nicht beantwortet war. 81 Fragebögen wurden ausgewertet, davon stammen 51 von Schülerinnen und 30 von Schülern. Alle Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung 12 oder 13 Jahre alt.

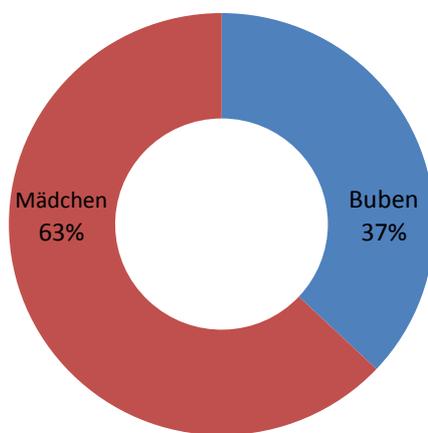


Abbildung 5: Geschlechterverteilung der SchülerInnen

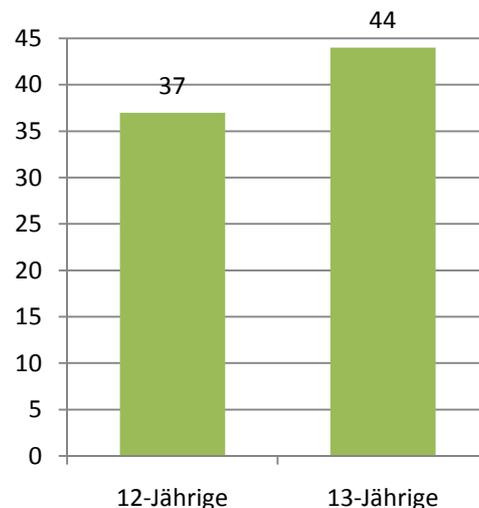


Abbildung 6: Altersverteilung der SchülerInnen

Der Ablauf der Befragung gestaltete sich so, dass zuerst mit den Klassenvorständen und den Direktoren der Schulen die Fragebogen-Untersuchung besprochen wurde. Im Anschluss wurden Termine mit den Pädagoginnen (jeweils kurz vor einem Dialogkreis) vereinbart. Die Klassenvorstände boten an, die Befragung selbstständig durchzuführen. Sie nahmen die leeren Fragebögen vor den jeweiligen Dialogkreisen

entgegen und ließen sie entweder direkt nach dem Dialogkreis oder in ihrer nächsten auf den Dialog folgenden Unterrichtseinheit von den SchülerInnen ausfüllen. Die ausgefüllten Fragebögen wurden unmittelbar nach der Befragung von den Lehrerinnen in vorbereitete Kuverts gesteckt und vor den Augen der SchülerInnen zugeklebt. Dies sollte den SchülerInnen Anonymität gewähren (vor allem in Bezug auf die Fragen zum Verhältnis zwischen SchülerInnen und Klassenvorstand).

4.3 Erhebungsmethode - der Fragebogen

„Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Praxis dar.“ (Porst 2011: 14)

Die Methode der standardisierten schriftlichen Befragung wurde gewählt, weil es die ökonomischste Art ist, eine größere Anzahl von Individuen zu befragen. Als weiterer Vorteil dieser Methode ist zu sehen, dass es - im Vergleich zum qualitativen Interview - eine geringere Beeinflussung durch die/den InterviewerIn gibt und dass die Auswertung weitgehend objektiv durchführbar ist (vgl. Wiesner 2009: 4).

Als Nachteil der Methode der schriftlichen Befragung erwähnt Wiesner (ebd.: 4), dass es bei der Durchführung keine Möglichkeit für Verständnisfragen der Befragten an den/die InterviewerIn gibt, dass die Erhebungssituation unkontrollierbar ist und es das Risiko von unvollständig ausgefüllten Fragebögen bzw. einzelnen fehlenden Antworten gibt.

Es wurde entschieden, den Fragebogen (siehe Anhang) relativ kurz zu gestalten, um die 12- bis 13-jährigen SchülerInnen nicht zu überfordern und ihnen nicht die Lust am Ausfüllen zu nehmen.

Am Beginn des Fragebogens gibt es einen kurzen Text, der die SchülerInnen über den Zweck der Befragung informiert und der Erklärungen zum Ausfüllen beinhaltet. Die ursprüngliche Überlegung, die PädagogInnen zu bitten, den SchülerInnen Instruktionen zum Ausfüllen zu erteilen, wurde verworfen. Es schien der Objektivität der Messung zuträglicher, allen SchülerInnen den gleichen Erklär-Text in ihrem Fragebogen zur Verfügung zu stellen.

Auf zwei kurze Angaben zur Person (Alter und Geschlecht) folgen vier offene Fragen und 18 Aussagen zum Dialogkreis, die die SchülerInnen bewerten sollten. Dafür wurde eine fünfstufige Likert-Skala gewählt, jeder Skalenpunkt wurde verbal benannt (voll und ganz - sehr - etwas - kaum - gar nicht) (vgl. Diekmann 1998: 209).

Die 18 Aussagen basieren auf den Kategorien, die zum Begriff „Resilienzschutzfaktoren“ gebildet wurden (siehe Kapitel 2.3.4).

Die vier offenen Fragen sollten hingegen Raum bieten für freie Assoziationen zum Dialog und seiner Wirkung. Die offenen Fragen wurden bewusst sehr offen formuliert (zum Beispiel: „Was hast Du in den Dialogkreisen erlebt?“), um möglichst wenig an Meinungen oder Antwort-Vorgaben zu implizieren, und um die Relevanz-Struktur der Befragten sichtbar zu machen. Der Vorteil von offenen Fragen ist, dass sich die Befragten in ihren eigenen Worten ausdrücken können, was zugleich auch ein Nachteil der Methode sein kann, denn die Ergebnisse von offenen Fragen hängen stark mit der Verbalisierungsfähigkeit der Befragten zusammen (vgl. Porst 2011: 54).

Die vier offenen Fragen wurden den geschlossenen Fragen (in dem Fall Aussagen zum Dialog, die die SchülerInnen bewerten sollten) voran und nicht - wie in anderen Fragebögen - hinten gestellt. So sollte sichergestellt werden, dass sich die SchülerInnen beim Beantworten nicht von den zu bewertenden Aussagen beeinflussen lassen.

4.4 Forschungsfragen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Untersuchung lautet:

- Inwieweit kann der Dialogkreis eine Methode sein, um die Resilienz von SchülerInnen zu stärken?

Antworten auf diese Frage ergeben sich aus der Bearbeitung folgender Fragen:

- Wie werden die Dialogkreise von den SchülerInnen erlebt?
- Was verändert sich - aus Sicht der SchülerInnen - durch den Dialog?
- Inwiefern wirkt sich der Dialog auf die personalen Ressourcen der SchülerInnen aus, und wie auf die sozialen?

5. Datenanalyse

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte in zwei Schritten: Die 18 Aussagen zum Dialog, die die SchülerInnen mit einer fünfstufigen Likert-Skala bewerten sollten, wurden quantitativ ausgewertet, die vier offenen Fragen mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Diese Mischung aus quantitativen und qualitativen Ansätzen entspricht einem Trend in der Sozialforschung, wie Mayring (2008) darlegt. Seiner Meinung nach mehren sich die Stimmen,

*„die vor einer zu strikten Gegenüberstellung qualitativer versus quantitativer Forschung warnen. Ein Argument ist hier, dass sich qualitativ und quantitativ nicht eindeutig, gegenseitig ausschließend, definieren lassen. [...] Immer unsinniger erscheint es deshalb, sich einseitig einer bestimmten Methodik, unabhängig vom konkreten Gegenstand und der Forschungsfrage, zu verschreiben. So haben sich in der letzten Zeit einige Ansätze entwickelt, die qualitative und quantitative Analyse kombinieren und integrieren wollen.“
(Mayring 2008: 8f.)*

5.1 Quantitative Auswertung

Das Kernstück sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Datenauswertung ist die Bildung eines Kategoriensystems (vgl. Diekmann 1998: 489).

Um die übergeordnete Forschungsfrage beantworten zu können, muss geklärt werden, wie „Stärkung der Resilienz“ gemessen werden kann. Dazu wird der Begriff operationalisiert und mittels Kategorien definiert.

5.1.1 Kategorien

Wie im Kapitel 2.3 dargelegt, erfolgt die Stärkung der Resilienz über die Förderung der Resilienzschutzfaktoren. Diese wurden auf Basis der Literatur für diese Arbeit wie folgt definiert:

K1: Positive soziale Bindungen (auch außerhalb der Familie)

Darunter ist die Unterstützung durch Personen außerhalb des Elternhauses zu verstehen: Aufbau und Stärkung von Beziehungen eines Kindes/Jugendlichen zu anderen Menschen und Institutionen wie der Schule.

K2: Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit

Hierbei handelt es sich um eine „sichere Basis“, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.

K3: Empathie-Fähigkeit

Diese Kategorie beschreibt die Fähigkeit, für andere Menschen Mitgefühl zu empfinden, sich in sie hineinversetzen zu können und sich um sie kümmern zu können.

K4: Selbst-Wertschätzung

Mit Selbst-Wertschätzung ist die verinnerlichte Vorstellung gemeint, etwas zu können und etwas wert zu sein. Es handelt sich dabei um ein Selbstvertrauen, das sich aufgrund von Kompetenzerfahrungen gebildet hat (vgl. Daniel/Wassell, zit. n. Weiß 161).

K5: Gefühl von Selbst-Wirksamkeit

Diese Kategorie beschreibt das realitätsbezogene Wissen der eigenen Stärken und Grenzen, des persönlichen Einflusses und der Kontrolle von Situationen und Menschen.

K6: Aktives Bewältigungsverhalten

Darunter versteht man die Fähigkeit, aktiv an Herausforderungen heranzugehen und mit Belastungen umzugehen, anstatt sich reaktiv zu verhalten oder Schwierigkeiten vermeiden zu wollen.

Zu jeder der sechs Kategorien wurden drei Aussagen formuliert, die die Kategorie so umfassend wie möglich beschreiben sollen. Diesen 18 Aussagen stimmten die SchülerInnen auf einer fünfstufigen Skala mehr oder weniger zu.

K1 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- sind meine KlassenkollegInnen und ich einander näher gekommen;
- hat sich mein Verhältnis zu meinem Klassenvorstand verbessert;
- sind meine Freundschaften in der Klasse intensiver geworden.

K2 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- hat sich mein Gefühl verstärkt, dass wir eine Gemeinschaft sind;
- fühle ich mich von meinen MitschülerInnen mehr wertgeschätzt;

- fühle ich mich in der Klasse sicherer, und traue mich offener auf andere zuzugehen.

K3 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- kann ich mich besser in meine MitschülerInnen hineinversetzen;
- habe ich mehr Verständnis für das Verhalten meiner KlassenkollegInnen;
- bin ich aufmerksamer auf die Gefühle meiner MitschülerInnen.

K4 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- habe ich erlebt, dass ich gut mit meinen KlassenkollegInnen und meinem Klassenvorstand umgehen kann;
- habe ich erlebt, dass ich als Mensch wertvoll bin;
- habe ich gesehen, dass ich für meine MitschülerInnen wichtig bin.

K5 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- habe ich erfahren, dass ich etwas Wichtiges zur Klassengemeinschaft beizutragen habe;
- habe ich gesehen, wo meine Stärken und meine Schwächen liegen;
- habe ich erlebt, dass wir gut miteinander umgehen und voneinander lernen können.

K6 Durch meine Erfahrungen im Dialog

- habe ich erkannt, dass wir als Klasse selbst gut mit Problemen fertig werden können;
- kann ich von mir aus Konflikte ansprechen, anstatt zu warten, dass es die/der andere tut;
- glaube ich, dass ich im Fall eines Problems offener damit umgehen kann.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms SPSS. Dabei stellte sich vor allem die Reliabilität der Kategorie-Konstrukte, angezeigt durch den Wert Cronbachs Alpha, als problematisch heraus: *„Cronbachs Alpha ist ein Maß für die Reliabilität (die Zuverlässigkeit) einer Gesamtskala und wird häufig auch als das Maß der internen Konsistenz bezeichnet.“* (Brosius 2011: 822)

Es zeigte sich, dass die Kategorie-Konstrukte eine niedrige innere Konsistenz aufweisen, also nicht hinreichend reliabel sind. Cronbachs-Alpha für die sechs Kategorien bewegt sich zwischen 0,517 und 0,723. Nach Brosius (2011: 829) gelten Werte ab 0,8 als zuverlässig, in Ausnahmefällen auch Werte um 0,7.

Kategorie	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items	Mittelwert
1 Soziale Bindung	0,529	3	3,36
2 Zugehörigkeit und Sicherheit	0,723	3	3,61
3 Empathie	0,656	3	3,63
4 Selbst-Wertschätzung	0,661	3	3,49
5 Selbst-Wirksamkeit	0,517	3	3,28
6 aktives Bewältigungsverhalten	0,636	3	3,59
Resilienz gesamt	0,905	18	3,49

Tabelle 4: Reliabilität und Mittelwerte der Resilienz-Kategorien

Die geringe Reliabilität der einzelnen Kategorien ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass zu jeder Kategorie nur drei Items (in diesem Fall Aussagen zum Dialog) gebildet wurden. Aus diesem Grund wurde die ursprüngliche Idee, näher auf die einzelnen Mittelwerte der Kategorien einzugehen und sie miteinander zu vergleichen, verworfen, da sie als wenig zielführend erschien.

Als positiv zu bewerten ist hingegen Cronbachs Alpha für „Resilienz gesamt“ von 0,905. Dieser Wert zeigt, dass der gesamte quantitativ ausgewertete Teil des Fragebogens eine hohe Reliabilität aufweist. Was sich laut Brosius (2011: 824) daraus ergibt, dass sich die Reliabilität einer Skala durch Addition der einzelnen Items erhöht, *„und zwar umso stärker, je mehr Items in die Skala einbezogen werden, denn auf diesem Wege eliminieren sich die Messfehler, die im Mittel den Wert 0 haben, gegenseitig.“*

Demzufolge kann auch der Gesamt-Mittelwert der 18 Aussagen zum Dialog als zuverlässiges Ergebnis interpretiert werden. Er liegt bei 3,49 und ist - auch wenn es keinen Vergleichswert einer Befragung vor dem Einsatz des Dialogs in der Schule gibt - als eindeutig positive Bewertung der resilienzstärkende Wirkung des Dialogs zu sehen.

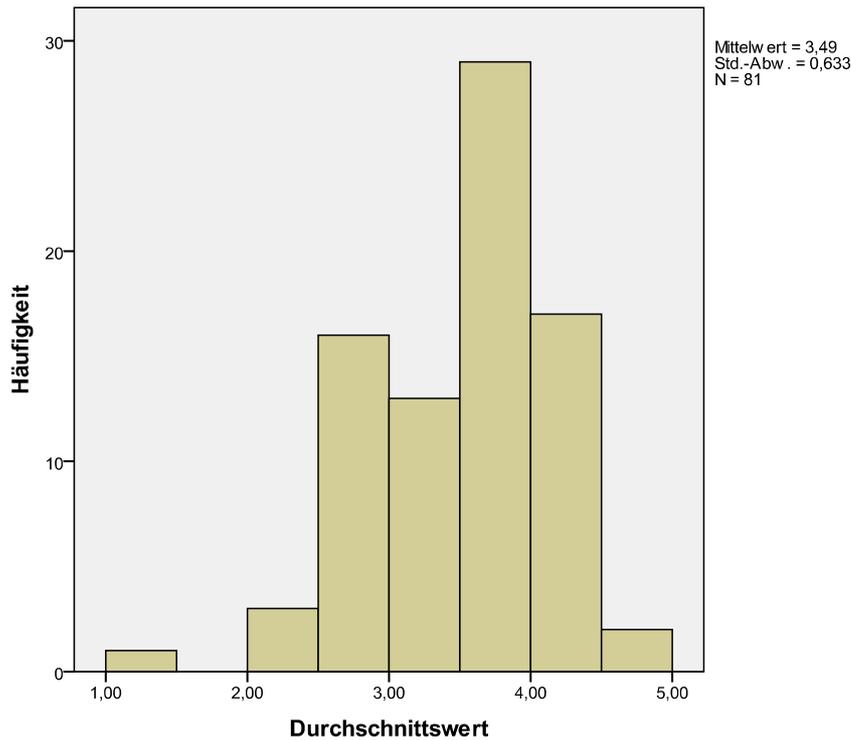


Abbildung 7: Mittelwerte „resilienzfördernde Wirkung“ gesamt

Interessant erschien auch die Frage, ob die Wirkung des Dialogs auf die Resilienz der SchülerInnen zunimmt, wenn sie mehr Dialogkreise miterlebt haben. Dafür konnten in der Auswertung die Werte von K2 und K3 herangezogen werden, da es sich ja um eine zweimalige Befragung ein und derselben Klasse handelt.

Klasse	Mittelwert	N	Standardabweichung
K1	3,9603	14	0,52181
K2	3,4242	22	0,53274
K3	3,2421	21	0,72993
K4	3,5058	24	0,56833
Insgesamt	3,4938	81	0,63317

Abbildung 8: Mittelwerte der Klassen im Vergleich

Die Erwartung eines höheren Wertes für K3 (Klasse nach dem 3. Dialogkreis) wurde nicht erfüllt, im Gegenteil war der Mittelwert von K3 leicht niedriger als der von K2 (Klasse nach dem 2. Dialogkreis).

Es handelt sich dabei aber um einen nicht-signifikanten Unterschied, der aufgrund der geringen Zahl der Fragebögen auch zufällig zustande gekommen sein kann ($p = 0,354$, 2-seitig). Weitere Erklärungsmöglichkeiten für das Ergebnis wären die

Tagesform der SchülerInnen, die Tatsache, dass die Dialogkreise unterschiedlich gut verlaufen und eine mögliche Unlust, den gleichen Fragebogen noch einmal auszufüllen. Was auffällt ist, dass die Standardabweichung bei K3 größer ist, die SchülerInnen also eher „extremere“ Positionen in ihrer Bewertung eingenommen haben als bei der ersten Befragung.

Ebenfalls aus den 18 Aussagen ersichtlich werden geschlechtsspezifische Unterschiede in der Rezeption des Dialogs:

Klasse	Geschlecht	Häufigkeit	Prozent	Mittelwert
1	Weiblich	11	78,6	3,96
	Männlich	3	21,4	
	Gesamt	14	100,0	
2	Weiblich	12	54,5	3,42
	Männlich	10	45,5	
	Gesamt	22	100,0	
3	Weiblich	12	57,1	3,24
	Männlich	9	42,9	
	Gesamt	21	100,0	
4	Weiblich	16	66,7	3,51
	Männlich	8	33,3	
	Gesamt	24	100,0	

Tabelle 5: Verteilung der Geschlechter und Mittelwerte

Es zeigt sich, dass der Mittelwert mit der Anzahl der Mädchen in der Klasse zusammenhängt. Klasse 1 hat mit 3,96 den höchsten Mittelwert und mit 78,6 Prozent den größten Anteil an Schülerinnen. Klasse vier hat mit 3,51 den zweithöchsten Mittelwert. In dieser Klasse beträgt der Mädchen-Anteil 66,7 Prozent.

Klasse 2 und Klasse 3 haben einen Anteil an Schülerinnen von 54,5 bzw. 57,1 Prozent und einen Mittelwert von 3,42 bzw. 3,24 Prozent. (Es handelt sich zwar bei K2 und K3 um dieselbe Klasse, die aber durch Abwesenheiten geschlechtermäßig verschieden zusammengesetzt war.) Hier bestätigt sich die These nicht ganz, es kann aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen nicht signifikanten Unterschied der beiden Werte handelt und deshalb auch als Zufall interpretiert werden kann.

Interessant ist auch die Frage, wie die Mädchen im Vergleich zu den Burschen die resilienzfördernde Wirkung des Dialogs beurteilt haben. Bei den Schülerinnen wurde

ein Mittelwert von 3,61 ermittelt, der Mittelwert der Buben liegt bei 3,30. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern wurde mit einem T-Test überprüft. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern weist ein Signifikanzniveau von 0,059 aus. Üblicherweise wird bei Werten unter 0,05 von einem signifikanten Ergebnis gesprochen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Anzahl der Befragten je Gruppe (Geschlecht) sehr klein ist, und bei kleinen Gruppen ein hoch signifikantes Ergebnis nur sehr schwer zu erreichen ist. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Mädchen dem Dialog eine höhere Wirksamkeit zuschreiben als die Buben und dass dieses Ergebnis, im Falle einer höheren Anzahl von Befragten, noch deutlicher ausfallen würde.

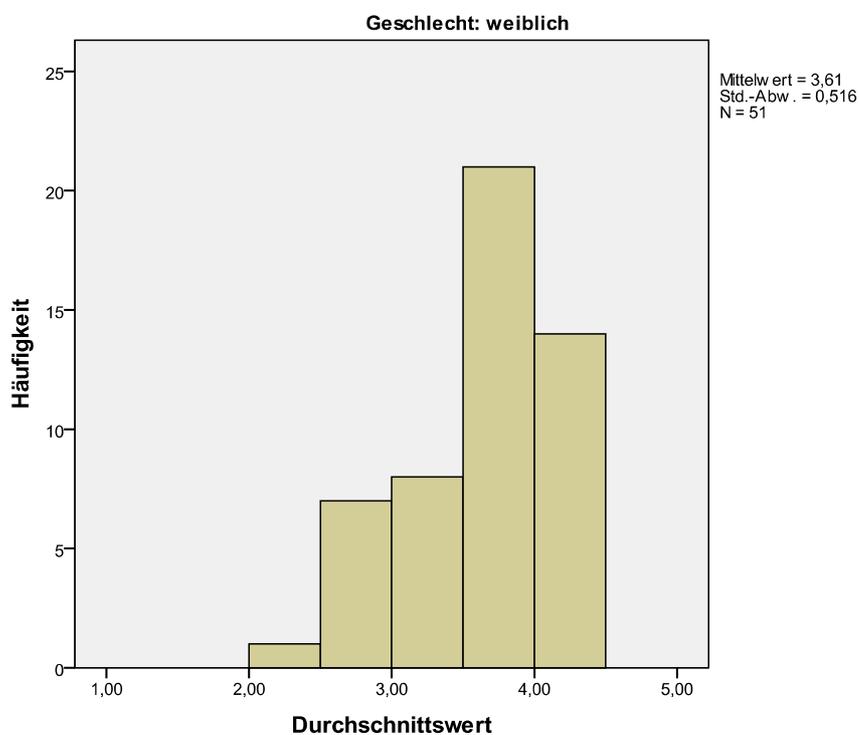


Abbildung 9: Mittelwerte der Mädchen

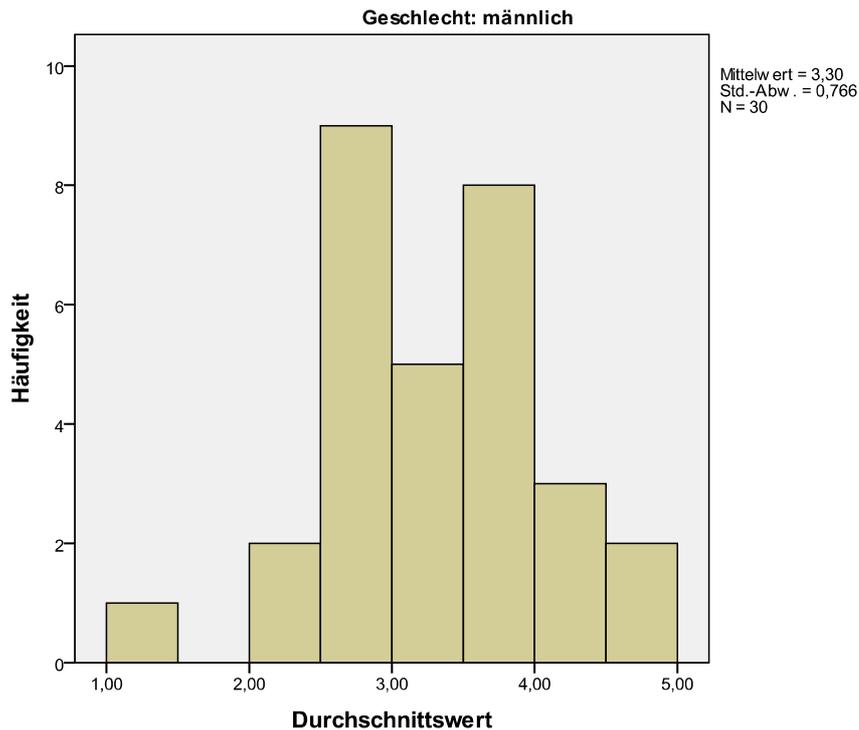


Abbildung 10: Mittelwerte der Buben

Die Daten der quantitativen Auswertung werden - so sie reliabel und signifikant sind - in die Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 6 einfließen. Insgesamt ist jedoch zu sagen, dass die quantitative Auswertung des Fragebogens nicht über die erhoffte Aussagekraft verfügt. Deshalb wurde der ursprüngliche Forschungsplan, der vorgesehen hatte, die vier offenen Fragen quantitativ auszuwerten, geändert. Die Aussagen auf die vier Fragen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Insgesamt erfolgte eine Verschiebung des Forschungsschwerpunktes auf den qualitativen Teil.

5.2 Qualitative Auswertung

Bei der qualitativen Auswertung der vier offenen Fragen des Fragebogens gaben die Texte von Mayring (1994; 2008) und Schmidt (2009) Orientierung.

Mayring (1994: 164) unterscheidet zwischen drei Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalysen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Absicht dieser Auswertung ist eine Zusammenfassung. Diese Methode hat laut Mayring das Ziel, „*Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, also*

durch Abstraktion überschaubare Aussagen zu schaffen, die immer noch Abbild des Grundmaterials sind“ (ebd.: 164).

Zur Kategorienbildung gab es die Überlegung, die weiter oben definierten Kategorien der „Resilienzschuttfaktoren“ anzuwenden. Die Entscheidung fiel jedoch aus zwei Gründen darauf, aus den Antworten der SchülerInnen Kategorien zu bilden, also induktiv zu arbeiten. Zum einen erwiesen sich die definierten Kategorien in der quantitativen Auswertung als nicht ausreichend reliabel, zum anderen war zu befürchten, dass eine große Menge an Material bei einer Analyse mit deduktiven Kategorien verloren geht.

Die Absicht hinter den offenen Fragen war es, die SchülerInnen zu freien Assoziationen zum Dialog zu motivieren. Dieses Material dann mit deduktiv gewonnenen Kategorien zu durchpflügen, käme einer Einengung gleich, die dem explorativen Charakter dieser Untersuchung nicht gerecht würde.

Schmidt rät in ihrem Text zu Leitfaden-Interviews im Falle von offenen Fragen auf explizit dazu, induktiv vorzugehen, die Kategorien also nicht aus der Theorie und den daraus resultierenden Fragen abzuleiten.

„Um der Offenheit des Interviews ‚Rechnung‘ zu tragen, ist es wichtig, hierfür nicht einfach die Formulierungen aus den gestellten Fragen zu übernehmen, sondern darauf zu achten, ob die Befragten diese Begriffe überhaupt aufgreifen, welche Bedeutung sie für sie haben, welche Aspekte sie ergänzen und welche sie weglassen und welche neuen, im Leitfaden nicht bedachten Themen, im erhobenen Material auftauchen.“ Schmidt (2009: 449)

Weiters warnt sie aber davor, das Material auf die „*theoretischen Vorannahmen zuzuschneiden, indem die Auswertung darauf reduziert wird, nur nach solchen Textstellen zu suchen, die sich als Beleg oder Illustration für die Vorannahmen eignen*“ (Schmidt 2009: 450).

Auch wenn Schmidt in ihrem Text die Auswertung von Leitfaden-Interviews beschreibt, sind ihre Ansätze auf diese Arbeit übertragbar, da die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens wie Interview-Material behandelt wurden.

Mayring selbst war lange ein Vertreter der deduktiven Kategorienbildung, bekennt aber ein steigendes Interesse am induktiven Ansatz, dessen Anliegen es sei, „*auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus zu entwickeln*“ Mayring (2008: 11).

Die Antworten der 81 SchülerInnen wurden in den Computer übertragen, es wurden Auswertungskategorien entworfen, wobei „*das eigene theoretische Vorverständnis und die Fragestellung [...] beim Lesen der Transkripte die Aufmerksamkeit*“ lenken sollte (Schmidt 2009: 449). Aus den Auswertungskategorien, die sich in mehrere Ebenen gliedern, wurde in Folge ein Codierleitfaden (siehe Anhang) zusammengestellt. Auf Basis dieses Leitfadens wurde das Material codiert, also jeder Kategorie Textpassagen aus den offenen Antworten zugeordnet.

Die vier offenen Fragen des Fragebogens lauten:

- Was hast Du in den Dialogkreisen erlebt?
- Wie hast Du Dich im Dialog verhalten und wie hast Du das Verhalten Deiner KollegInnen beobachtet (besonders im Vergleich zu anderen Gesprächen in der Klasse)?
- Welchen Einfluss haben die Dialogkreise auf die Beziehungen zwischen Dir und Deinen KlassenkollegInnen?
- Welchen Einfluss haben die Dialogkreise auf die Beziehung zwischen Dir und Deinem Klassenvorstand?

Diese Fragen lieferten insgesamt sehr heterogene Antworten, die in Summe aber doch eine klare Tendenz aufweisen: Die SchülerInnen erleben die Dialogkreise und ihre Wirkung größtenteils positiv.

Die Aussagen wurden grundsätzlich danach unterteilt, ob es sich um Beschreibungen der konkreten Situation der Dialogkreise oder um Beobachtungen der SchülerInnen hinsichtlich der Auswirkungen des Dialogs handelt. In diesen beiden Haupt-Kategorien wurde jeweils zwischen positiven und negativen Assoziationen zum Dialog bzw. seinen Folgen unterschieden. Folgende Unter-Kategorien ließen sich im Material ausmachen:

Kommunikation

Diese Kategorie beschreibt, wie die TeilnehmerInnen ihre eigene sowie die Kommunikation ihrer MitschülerInnen in den Dialogkreisen erlebt haben („gut zuhören“, „einander ausreden lassen“ und „durcheinanderreden“).

Gesprächsatmosphäre

Damit ist die Stimmung gemeint, die die SchülerInnen in den Dialogkreisen wahrgenommen haben („Ruhe“, „Ungezwungenheit“ und „Spaß“).

Beziehungsebene

Unter „Beziehungsebene“ werden jene Aussagen subsummiert, mit denen die SchülerInnen den Umgang untereinander beschreiben („Offenheit, „Ehrlichkeit“, und „Respekt“). Diese Kategorie wird - was die Aussagen hinsichtlich der Auswirkungen des Dialogs betrifft - weiter in „Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen“ und „Beziehungsebene SchülerInnen-Klassenvorstand“ unterteilt.

Sachebene

In diese Kategorie fallen Aussagen, die die faktischen Entwicklungen im Dialog beschreiben („Meinungsverschiedenheit“, „Diskussion“, „Problemlösung“).

Emotionale Ebene

Diese Kategorie beschreibt die Gefühle, die bei jeder/jedem einzelnen SchülerIn im Dialog oder danach auftgetaucht sind („Langeweile“, „Wut“ und „Erleichterung“).

Individuelles Lernen

Hier soll zusammengefasst werden, was die SchülerInnen - ihrer Einschätzung nach - für sich selbst im Dialog erlebt und gelernt haben („Einfühlungsvermögen“, „Generieren von Ideen“ und „konstruktiver Umgang mit Konflikten“).

In der Material-Auswertung und der Kategorienbildung tauchte folgendes Bild über einen Zusammenhang der einzelnen Kategorien auf:

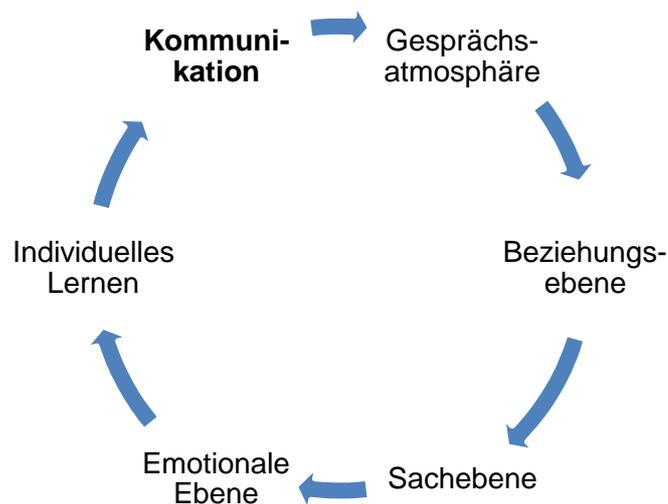


Abbildung 11: Kreislauf der Dialog-Elemente (eigene Darstellung)

Auch wenn die Dialogprozess-BegleiterInnen nicht von „Regeln“ sprechen wollen, gibt es doch gewisse Vorgaben für einen Dialogkreis. Mit dem „Talking Stick“ (mit dem die Wortmeldungen organisiert werden), den Kernfähigkeiten (darunter „Zuhören“ und „Von Herzen sprechen“) wird eine Grundlage für eine gemeinsame Kommunikation gelegt. Aus der besonderen Kommunikation im Kreis entsteht eine Gesprächsatmosphäre, die die SchülerInnen vor allem mit Ruhe und Ungezwungenheit beschreiben. Diese Stimmung bereitet den Boden für die Entwicklungen auf der Beziehungsebene (Offenheit, Ehrlichkeit). Darauf aufbauend kann auf der Sachebene Meinungs austausch und Problemlösung geschehen, was sich wiederum auf die emotionale Ebene auswirkt und dort etwa zu Erleichterung und Entspannung führt. In dieser Stimmung kann individuelles Lernen geschehen (Einfühlungsvermögen), und die dabei gewonnenen Fähigkeiten fließen dann wieder in die Kommunikation ein.

Im Folgenden werden die Dialog-Erlebnisse so dargestellt, wie sie den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden. Zitate der SchülerInnen sollen die Darstellung verdeutlichen und lebendig machen.

5.2.1 Offenheit, Ruhe, Zuhören - Der Dialog als positives Erlebnis

Die positiven Dialog-Erlebnisse der SchülerInnen lassen sich in folgende Kategorien zusammenfassen: Kommunikation, Gesprächsatmosphäre, Beziehungsebene, Sachebene, Individuelles Lernen.

Kommunikation

Zuhören - Ausreden lassen/ können - direktes Ansprechen - Fragen

Die SchülerInnen beschreiben den Dialogkreis als Gesprächsform, die sich vor allem durch aufmerksames Zuhören auszeichnet. Sie berichten von dem Erlebnis, „*dass alle zuhören*“. Andere SchülerInnen schreiben, dass sie versucht hätten, die „Kernfähigkeit“ des Zuhörens umzusetzen: „*Ich habe probiert auf jeden einzugehen und zuzuhören.*“

Was damit in engem Zusammenhang steht, ist die Erfahrung ausreden zu können und andere ausreden zu lassen: „*Ich habe erlebt, dass man miteinander reden kann, ohne dass man unterbrochen wurde*“, und „*Die MitschülerInnen haben einen ausreden lassen auch wenn sie am liebsten Einspruch erheben wollten.*“ Ein Schüler vergleicht

die Gesprächssituation im Dialog mit der sonst in der Klasse üblichen Art miteinander zu sprechen: *„Alle waren sehr diszipliniert und haben die anderen ausreden lassen, was sonst in der Klasse nicht so ist.“* Die verstärkte Disziplin in der Kommunikation wird unter anderem dem „Talking Stick“ zugeschrieben: *„Es durfte nur der sprechen, der den Talking Stick hielt!“, und „Ich fand die Sache mit dem Talking Stick super.“*

Eine Schülerin erwähnt auch, im Dialog gelernt zu haben, Anwesende direkt anzusprechen: *„Man redet per Du.“* Direktes Ansprechen des Gegenübers sei vor allem gefordert gewesen, wenn es um das Thematisieren von Problemen oder Zuweisen von Schuld ging: *„Wenn wer beschuldigt wurde, haben die [die Dialogprozess-BegleiterInnen, J.F.] mit den Augen gezwinkert und gedeutet.“*

Ebenfalls positiv an der Kommunikationssituation wurde das Erkunden der anderen Menschen und deren Meinungen durch Fragen erlebt: *„Wir haben miteinander gesprochen und viele Fragen gestellt.“* Eine Schülerin bezeichnet das Kommunikationsverhalten im Dialog als *„sehr erwachsen“*.

Gesprächsatmosphäre

Ruhe - Ungezwungenheit - Spaß - „schöne Momente“

Auffallend ist, dass viele der SchülerInnen die Stimmung im Dialogkreis mit dem sonst in der Klasse herrschenden Klima vergleichen. Allen voran die Ruhe während des Dialogkreises wurde von vielen SchülerInnen positiv erlebt: *„Im Dialog ist meistens alles ruhig“, und „Wir waren viel leiser. Ich habe probiert, nicht laut zu sein.“* Als hilfreich wurde dabei der Gong, der in der Mitte des Dialogkreises steht, erlebt. Er kann jederzeit geschlagen werden und dient dazu, das Tempo des Gesprächs zu verlangsamen. Erst wenn er verklungen ist, darf der Talking Stick wieder genommen werden. *„Es war sehr ruhig bis zum Ende, vor allem zwischendurch, wenn wir den Gong geschlagen haben, ich selber war sehr ruhig und auch meine Kolleginnen.“* Eine Schülerin beschreibt ihr Dialog-Erlebnis so: *„Stille und alles war freundlich und friedlich.“*

Einige Schüler erwähnen Erlebnisse, die man mit dem Begriff „Ungezwungenheit“ beschreiben kann. Einer Schülerin gefällt, *„dass jeder das sagen konnte, was ihm gerade einfällt und dass man, wenn einem nichts einfiel, nichts sagen konnte“*. Eine andere Schülerin schreibt: *„Wenn ich etwas zu sagen hatte, habe ich es ohne Scheu gesagt.“*

Mit Ungezwungenheit in Verbindung genannt werden Schilderungen einer heiteren und unterhaltsamen Stimmung: *„Es war manchmal lustig und sonst immer cool“*, und *„Alles war so locker und befreit.“* Die Dialogkreise machen vielen SchülerInnen Spaß: *„Wir haben gemeinsam geredet, gearbeitet und Spaß gehabt“*, und *„Wir haben ziemlich viel gelacht und Geschichten erzählt.“*

Eine Schülerin beschreibt ihre Erfahrung im Dialogkreis mit den Worten *„Schöne Momente“*.

Beziehungsebene

Offenheit - Ehrlichkeit - Vertrautheit - Respekt - neues Kennenlernen - Gemeinschaftsgefühl

Besonders viele SchülerInnen haben sich und die MitschülerInnen im Dialog offen erlebt: *„Alle waren offener und ehrlicher als sonst“*, und *„Jeder konnte sagen, was er wollte, ohne Konsequenzen zu erleben.“* Diese Offenheit wird mit dem Zeigen von Gefühlen, der Äußerung der eigenen Meinung, hauptsächlich aber mit dem Ansprechen von persönlichen Anliegen und Problemen erklärt: *„Wir konnten offen miteinander sprechen. Wir haben über Sachen gesprochen, über die wir in der Klasse sonst nicht sprechen.“* Besonders häufig genannt wird die Möglichkeit, im Dialogkreis *„frei über Probleme sprechen“* zu können.

Viele Male wird betont, dass die SchülerInnen sich in den Dialogkreisen ehrlich geäußert haben: *„Ich glaube, es haben alle die Wahrheit gesagt und es sehr ernst genommen“*, und *„Ich war echt überrascht, dass manche Schüler bestimmte Dinge zugegeben haben, was für sie sicher nicht leicht war.“* Ehrlichkeit hängt eng zusammen mit authentischem Verhalten: *„Ich hab mich eigentlich so wie ich wirklich bin verhalten, bei meinen Kollegen war es genauso.“* Für einige Schüler ist der Dialog auch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den KollegInnen: *„Zwischen meinen Mitschülern war das Gespräch meistens sehr ehrlich und ernst.“*

Eine Schülerin spricht von Respekt: *„Jeder wurde respektiert.“* Ein Schüler erlebte positiv am Dialog, *„dass man nicht ausgelacht wird“*.

Viele SchülerInnen beschreiben, dass sie in den Dialogkreisen eine Vertrautheit mit den anderen SchülerInnen gespürt haben: *„Es war vertrauter und offener als sonst.“*

Für Schülerin ist der Dialogkreis ein Ort der Geborgenheit: *„Ich habe mich geborgen und beschützt gefühlt, die ganze Klasse war offener und rücksichtsvoller.“* Einige SchülerInnen erzählen, wie sie im Laufe der Dialogkreise immer mehr aus sich

herausgehen konnten: *„Am Anfang habe ich überlegt, ob ich nichts Falsches sage, doch mit der Zeit stieg das Vertrauen.“* Einige SchülerInnen sprechen von ihrer Schüchternheit, die sie im Dialog ablegen konnten: *„Ich bin normalerweise sehr schüchtern und ich hab mich getraut auch viel zu sagen, was ich sonst nicht sagen würde.“*

Der Dialog wird auch als Möglichkeit erlebt, die anderen neu/besser kennenzulernen: *„Ich habe erlebt, was die anderen für Sorgen, Probleme haben“,* und *„Manche Leute habe ich ganz neu erlebt und neu kennengelernt.“* Eine Schülerin ist nach ihren Dialog-Erlebnissen der Ansicht, *„dass jeder im Dialogkreis ein anderer Mensch wird“.* Der Dialog habe auch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt: *„Es war schön und ich hab mich im Dialogkreis wohlfühlt. Irgendwie hatte ich das Gefühl, dass unsere Klasse schon eine Klassengemeinschaft hatte. Das war immer im Dialogkreis.“*

Sachebene

Meinungsverschiedenheit - Diskussionsrunden - Problemlösung - Raum für neue Ideen

Für viele SchülerInnen waren die Dialogkreise dominiert von Meinungsverschiedenheiten, was durchwegs neutral bis positiv gesehen wird: *„Die Meinungen waren verschieden“,* und *„Es ist sehr interessant, andere Meinungen zu hören.“*

Einige SchülerInnen haben die Dialogkreise auch als Diskussionsrunden erlebt. Die Dialogkreise waren in ihren Augen *„sehr große Diskussionen, die trotzdem immer kontrolliert waren und gute Lösungen“* brachten. Dass Probleme in den Dialogkreisen nicht nur angesprochen, sondern auch gelöst werden, gefällt vielen SchülerInnen: *„Wir haben über sehr viele Probleme geredet und so konnten wir sie auch ‚abhaken‘“,* und *„Es haben sich viele Missverständnisse und Streite geklärt.“* Dabei sei es hauptsächlich um *„Probleme der Klasse (Lautstärke im Unterricht, Streit zwischen Schülern) und auch Probleme mit Lehrern“* gegangen. Die SchülerInnen erlebten einander bei der Problemlösung in den Dialogkreisen als *„kompromissbereit“* und *„einsichtig“.*

Darüber hinaus sei der Dialogkreis ein Raum, in dem Ideen entstehen können. Er bringe *„neue Ideen für eine bessere Gemeinschaft“.*

Individuelles Lernen

Einfühlungsvermögen - Erkenntnisgewinn - eigenständige Problemlösung

Die Ressource, die der Dialog in den Augen der SchülerInnen am meisten stärkt, ist das Einfühlungsvermögen. Sehr oft ist von einem besseren Verstehen und einem stärker spürbaren Einfühlungsvermögen die Rede: „*Ich konnte mich in andere hinein fühlen*“, und „*Ich habe gelernt, Mitschüler zu verstehen*.“

Die SchülerInnen sprechen dem Dialog außerdem die Fähigkeit zu, ihnen zu einem Erkenntnisgewinn zu verhelfen. Zum einen die eigene Person betreffend: „*Es hat mir geholfen, weil ich viele Dinge an mir nicht bemerkt habe*“, und auch, was das Miteinander betrifft: „*Wir haben herausgefunden, dass Mädchen und Burschen sich gerne besser verstehen würden*.“ Ein Schüler spricht von „*Aha-Effekten*“ im Dialog.

Als besonders wertvoll wird auch erlebt, dass die Ideen zur Problemlösung, die im Dialog auftauchen, nicht vom Klassenvorstand oder den DialogbegleiterInnen kommen. Vielmehr seien es eigenständige Ideen, wie etwa „*Vorschläge von UNS die Klassengemeinschaft zu verbessern*“.

5.2.2 Unruhe, Langeweile, Traurigkeit - Negative Erlebnisse im Dialog

Es sind deutlich weniger negative Stimmen zum Erleben des Dialogs als positive aus den Antworten zu erkennen. Sie lassen sich folgenden Kategorien zuteilen: Kommunikation, Gesprächsatmosphäre, emotionale Ebene und Sachebene.

Kommunikation

Durcheinanderreden

Einige SchülerInnen beklagen, dass nicht alle TeilnehmerInnen gut zugehört hätten. Es sei immer wieder auch durcheinander geredet worden: „*Wir haben manchmal rausgeschrien und doch hat jeder dem anderen zugehört*“, und „*Wenn jemand geredet hat, habe ich zugehört, ein paar meiner Mitschüler haben dauernd dreingeredet*.“

Gesprächsatmosphäre

Gelächter - Unruhe

Bei den positiven Aussagen zum Dialog wird die Gesprächsatmosphäre mehrfach als heiter und lustig beschrieben. Auf der anderen Seite war vielen SchülerInnen die Stimmung im Dialog zu wenig ernsthaft: „*Mich stört, dass bei manchen ernsten Themen gelacht wird*.“ Eine Schülerin gibt an, sich im Dialog nicht immer wohl gefühlt

zu haben, „weil mich viele nerven durch Gelächter“. Nicht nur das Lachen, auch „blöde Kommentare“ und nicht näher beschriebene Aktionen werden als störend empfunden: „Ich habe mich recht still verhalten, während zwei Kinder nur Blödsinn machten.“

Das hat einige SchülerInnen in ihrer Konzentration gestört: „Ich war meistens sehr gechillt und habe mich wohlgefühlt, doch wenn manche anderen geflüstert haben, wurde ich unruhig“, und „Einige Klassenkollegen haben ununterbrochen gestört.“ Die von Flüstern, Tratschen und Lachen ausgelöste Unruhe wird vor allem den Buben in den Klassen zugeschrieben.

Eine Schülerin erklärt, dass ihre Gesprächs-Disziplin in den Dialogkreisen stark vom Thema abhängt: „Ich habe mich in dem ersten und zweiten Kreis ruhig verhalten, aber im dritten Kreis musste ich auch viel mit meinem Sitznachbarn reden, weil wir als Kreis nicht so ein richtiges Thema gefunden haben.“

Sachebene

Mangelnde Themenvielfalt - Über Abwesende sprechen

Mehrere SchülerInnen hätten sich im Dialog eine größere Themenvielfalt gewünscht: „Ich finde den Dialog immer wieder nett [...], ich finde es nur unnötig, dass wir immer über die Schule reden.“ Eine Schülerin kritisierte an den Dialogkreisen, dass sich die Gespräche auch um Abwesende drehten und dass „leider viel über Profs und Schüler, die nicht da waren, schlecht geredet wurde“.

Emotionale Ebene

Traurigkeit - Schüchternheit - Wut - Kränkung - Langeweile

Einige SchülerInnen erlebten bei MitschülerInnen in den Dialogkreisen Traurigkeit, was daran erkennbar gewesen sei, „dass der eine oder andere anfängt zu weinen“.

Auch die Schüchternheit von manchen MitschülerInnen wird erwähnt: „Manche haben sehr viel geredet, andere waren schüchtern und manche waren traurig“, und „Einige haben sich auch nicht wirklich getraut, was zu sagen, doch manche haben immer irgendwas gesagt. Bei mir war's unterschiedlich.“

Ein Schüler berichtet vom Gefühl der Wut: „Manchmal habe ich eine Wut entwickelt, weil ich den Stick nicht bekommen habe.“

Der Großteil der SchülerInnen erlebte die Offenheit und Ehrlichkeit im Dialog positiv, während andere „über nur ein Wort gekränkt waren“.

So lustig für manche die Dialogkreise waren, so sehr empfanden andere im Dialog Langeweile, „weil ein Thema (zu) oft angesprochen wurde“. Ein Schüler beschreibt auch, wie er mit seinem Gefühl umgegangen ist: „Ich habe es manchmal langweilig gefunden, also haben wir getratscht.“

5.2.3 Nähe, Sympathie, Verständnis - Positive Effekte des Dialogs

Welche Effekte haben die Dialogkreise aus der Sicht der SchülerInnen? Die Aussagen wurden in folgenden Kategorien zusammengefasst:

Kommunikation, Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen, Beziehungsebene SchülerInnen-Klassenvorstand, Sachebene, emotionale Ebene, individuelles Lernen.

Kommunikation

Zuhören - Ausreden

Viele SchülerInnen berichten, dass sie in den Dialogkreisen etwas über Kommunikation gelernt hätten: „Wir wissen, wie wir kommunizieren.“ Einige Schülerinnen spüren eine positive Veränderung in der Kommunikation in der Klasse - das gute Zuhören sei in den Alltag mitgenommen worden: „Wir haben gelernt, den anderen zuzuhören.“ Außerdem könne man seit den Dialogen besser ausreden: „Es ist viel geordneter in der Klasse beim Sprechen geworden.“

Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen

Offenheit - Ehrlichkeit - Verständnis - Akzeptanz - Nähe - Freundschaft - Klassengemeinschaft

Der Dialog habe auch eine Auswirkung auf die Offenheit, mit der die SchülerInnen miteinander umgehen. Diese erkenne man vor allem am „freien Ansprechen“ von Problemen: „Im Dialogkreis reden alle offen und ruhig. Man kann hinterher Probleme gut besprechen.“ Auch unangenehme Dinge seien nach den Dialogen leichter anzusprechen: „Wir können die negativen Sachen sagen, ohne dass einer böse ist, also sind alle froh.“ Eng mit Offenheit verbunden ist Ehrlichkeit. SchülerInnen berichten, sich nun besser zu verstehen, weil „wir wissen die ehrliche Meinung der Mitschüler“.

Der Dialog habe auch das Verständnis füreinander verstärkt: „Es geht besser, wir verstehen uns viel besser.“ Auch das Miteinander der Geschlechter sei einfacher geworden: „Mädchen und Buben verstehen sich besser.“ SchülerInnen berichten

davon, neue Perspektiven gewonnen zu haben: Der Dialog habe bewirkt, „*dass man viele Dinge anders sieht als vorher*“. Das habe sich wiederum auf die Stimmung ausgewirkt: „*Wir können uns besser verstehen, wir sind freundlicher und netter zueinander geworden*.“ Der Dialog habe auch die Akzeptanz der SchülerInnen untereinander verstärkt. Das zeigt sich für einen Schüler darin, „*dass sich alle für mich eingesetzt haben und dadurch das Verarschen weniger wurde*“. Auch eine Schülerin fühlt sich seit dem Dialog viel mehr akzeptiert: „*Man hat nicht mehr so das Gefühl, ausgelacht zu werden*.“

Durch den Dialog seien die SchülerInnen einander näher gekommen. Diese Nähe drücke sich unter anderem durch eine neue Form der Begrüßung aus: „*Jetzt umarmen wir uns*.“ Und auch die Freundschaften untereinander seien enger geworden: „*Wir sind besser befreundet und mögen uns mehr*“.

Viele SchülerInnen berichten von einer großen Veränderung im Umgang miteinander. Der Großteil macht das an einer besseren Klassengemeinschaft fest: „*Die Klasse ist zusammengewachsen, das ist gut für die Gemeinschaft*“, und „*Mir geht es besser in der Klasse und ich vertrage mich jetzt so ziemlich mit allen*.“ Man teile jetzt auch Visionen, die man dann gemeinsam umsetzen könne: „*Wir haben uns besser kennengelernt und unsere Träume und Wünsche zusammen erfüllt*.“ Es gebe seit den Dialogen einen freundlichen Umgang miteinander - „*vor allem in den Pausen, wo kein Lehrer da ist*.“

Beziehungsebene SchülerInnen-Klassenvorstand

Offenheit - Ehrlichkeit - Verständnis - Vertrauen - Nähe - Sympathie

Offenheit und Ehrlichkeit wurden schon mehrfach als Qualitäten des Dialogs erwähnt. Auch in der Beziehung Klassenvorstand-SchülerInnen halten sie über die Dialogkreise hinaus an: „*Die Beziehung hat sich verbessert und man kann mehr offen mit dem KV reden*.“ Die größte Veränderung erleben die SchülerInnen im Verständnis für ihren Klassenvorstand. „*Ich verstehe mich genauso gut mit ihr wie vorher, aber ich verstehe sie besser*“. Die Gefühle und Wahrnehmungen des Klassenvorstandes seien durch die Dialoge viel transparenter geworden: „*Jetzt weiß man viel besser, wie es ihr mit uns geht oder wie sie es empfindet*“, und „*Ich weiß jetzt auch, dass sie uns sehr mag*.“ Ihre Rolle als Pädagogin und die damit verbundenen Aufgaben seien jetzt verständlicher: „*Man kann sich manchmal in sie hineinversetzen, man merkt, dass Lehrer sein irgendwie schwer ist...*“, und „*Ich lerne sie mit anderen Augen kennen*.“

Ein Schüler zieht für sich daraus folgenden Schluss: „*Ich versuche mehr mitzuarbeiten.*“

Im Gegenzug fühlen sich auch die SchülerInnen besser von ihrem Klassenvorstand (KV) verstanden: „*Ich weiß nun, dass die KVs auch wissen, wie es uns geht (also unsere Lage), und dass sie auch ganz normale Menschen sind.*“ Einige SchülerInnen haben das Gefühl, ihren Klassenvorstand in den Dialogkreisen erfolgreich über ihre Probleme, Wünsche und Einstellung informiert zu haben: „*Der KV weiß, was sie besser machen kann*“, und „*Sie weiß jetzt, was wir von ihr halten.*“

Der Dialog habe auch das gegenseitige Vertrauen gestärkt: „*Ich habe mehr das Gefühl, dass ich mit ihr reden kann, unser KV hat uns viel Vertrauen geschenkt.*“

Mehrere SchülerInnen erwähnen positiv, dass der Dialog ein Gefühl der Nähe zu ihrem Klassenvorstand gebracht habe: „*Ich finde gut, dass sie im Dialogkreis ‚Monika‘ ist und ich glaube, dass die Beziehung sich immer nach dem Dialogkreis verbessert.*“

Der Dialog habe die Beziehung auf vielen Ebenen verbessert und auch bestehende Sympathien verstärkt: „*Sie wurde mir dadurch nur noch sympathischer.*“

Sachebene

Konfliktlösung

Der Dialog habe viel zur Klärung von Konflikten und Streiten beigetragen: „*Es hat sich viel verändert und es haben sich Konflikte gelöst*“, und „*Die vielen Streite in der Klasse haben sich eindeutig verbessert.*“

Emotionale Ebene

Entspannung - Erleichterung

Einige SchülerInnen berichten, dass der Dialog langfristig zur Entspannung beitrage: „*Ich fände es cool, wenn wir das öfter machen könnten, es hat entspannt und man wurde wieder ruhiger und gelassener.*“ Besonders das offene und ehrliche Gespräch im Dialog sei von nachhaltiger Wirkung: „*Meine Klassenkollegen fühlten sich besser, nachdem sie sich ausgesprochen haben.*“ Eine Schülerin beschreibt die entlastende Wirkung des Dialogs mit den Worten: „*Mir ist eine Last vom Herzen gefallen*“, eine andere Schülerin fühlt sich ebenfalls erleichtert: „*Ich bin jetzt sehr glücklich, dass wir das gemacht haben.*“

Individuelles Lernen

Schärfung der Aufmerksamkeit - Einfühlungsvermögen - Sprache - konstruktiver Umgang mit Konflikten

Ein Schüler erzählt von einer Schärfung der Aufmerksamkeit, die durch den Dialog passiere, denn *„danach sind die meisten sehr aufmerksam“*.

Der Dialog habe auch nachhaltigen Einfluss auf die Empathie der SchülerInnen: *„Wir merken, wie jeder denkt, was er fühlt und wie es einem geht.“*

Eine Schülerin beschreibt, durch den Dialog zu einem besseren sprachlichen Ausdruck gefunden zu haben: *„Der letzte [Dialogkreis, J.F.] war sehr gut für mich, da ich gelernt habe, mich besser auszudrücken.“*

Wie weiter oben erwähnt, berichten die SchülerInnen, dass sich in den Dialogkreisen viele Probleme und Streite gelöst haben. Für die Konflikte, die bleiben oder neu auftauchen, habe sie der Dialog einen konstruktiveren Umgang gelehrt: *„Wir können besser mit Konflikten miteinander umgehen.“*

5.2.4 „Es ändert sich nicht sehr viel“ - Kritik an den Effekten des Dialogs

Dieser Kategorie konnten die wenigsten Aussagen zugeordnet werden. Die vereinzelt kritischen Stimmen lassen sich weiter unterteilen in die Unterkategorien Gesprächsatmosphäre, Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen und Beziehungsebene SchülerInnen-Klassenvorstand. Wie in der Kapitel-Überschrift schon erwähnt, lautet der Hauptkritikpunkt an den Dialogkreisen, dass sich durch sie wenig bis nichts verändert habe.

Gesprächsatmosphäre

Unruhe

Besonders die Ruhe und Konzentration, die im Dialog herrsche, sei nicht auf den Schul-Alltag übertragbar: *„Im Dialog ist es angenehm, nachher umso lauter.“*

Beziehungsebene SchülerInnen - SchülerInnen

Gruppenbildung bleibt bestehen - Verhalten der Buben ändert sich nicht - zu viel Offenheit

Eine Schülerin kritisiert, dass der Dialog wenig Einfluss auf die Beziehung der SchülerInnen untereinander habe: *„Ich finde, es ändert sich nicht sehr viel, weil es immer noch dieselben Gruppen gibt in unserer Klasse.“*

Wie schon für ihr Verhalten im Dialog werden die Buben auch für ihr Verhalten nach den Dialogen kritisiert: *„Im Dialogkreis kann man sehr gut reden, sobald er vorbei ist, wendet sich das Verhalten der MEISTEN Burschen wieder zum Alten.“*

Ein Schüler spürt zwar eine Wirkung des Dialogs, die ihm aber nicht immer behagt: Er hält den Umgang miteinander nach den Dialogkreisen für offener, *„manchmal zu offen“*.

Sachebene

Umsetzung von Vereinbarungen

Eine Schülerin kritisiert die mangelhafte Umsetzung der Vereinbarungen, die in den Kreisen getroffen wurden: *„Es wurde kaum etwas umgesetzt außer dem Sitzplan.“*

6. Ergebnisse der Untersuchung und Diskussion

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt werden, sowohl die der qualitativen Inhaltsanalyse als auch die des quantitativen Teils des Fragebogens. Orientierung bieten dabei die Forschungsfragen. Teils wurden sie schon in der Darstellung der Analyse beantwortet, teils braucht es eine Zusammenfassung einzelner Ergebnisse, um eine Frage hinreichend zu klären.

6.1 Forschungsfrage 1

Wie werden die Dialogkreise von den SchülerInnen erlebt?

Die Idee zu dieser Frage liegt in der Annahme, dass die SchülerInnen auch Erlebnisse im Dialog haben, die nicht unmittelbar mit Resilienz in Verbindung gebracht werden können. Diese Forschungsfrage ist im Detail in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 beantwortet, hier sollen noch einmal die zentralen Punkte zusammengefasst werden:

Die SchülerInnen erleben die Dialogkreise großteils positiv. Sie schätzen die Kommunikation im Dialog, dabei besonders das aufmerksame Zuhören, und die Möglichkeit sprechen zu können, ohne unterbrochen zu werden. Positiv erwähnt werden auch das direkte Ansprechen der anderen Dialog-TeilnehmerInnen und das Fragenstellen. Die Gesprächsatmosphäre beschreiben die SchülerInnen als ruhig, entspannt, ungezwungen und auch lustig. Die SchülerInnen berichten davon, sich im Dialog offener, ehrlicher und respektvoller zu begegnen, als sie es sonst in der Klasse tun. In den Dialogkreisen könne man sich anders und neu kennenlernen, es herrsche Vertrauen und das Gefühl eine Gemeinschaft zu sein.

Für einige SchülerInnen war der Dialog geprägt von Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen, was sie durchaus als positiv bewerten. Erwähnt wird auch die Chance, im Kreis Probleme zu lösen und Ideen zu generieren.

Ganz persönlich aus dem Dialog mitnehmen können sich die SchülerInnen - ihrer Ansicht nach - ein gestärktes Einfühlungsvermögen und die Gewissheit eigenständig Probleme lösen zu können. Einige SchülerInnen sprechen auch von einem Erkenntnisgewinn, den ihnen der Dialog gebracht hat.

Wenige Stimmen berichten von negativen Erlebnissen im Dialog. Allen voran beklagen SchülerInnen, dass die Regeln des Zuhörens und Ausredenlassens nicht eingehalten wurden. Die Stimmung sei durch Blödeleien, Gelächter und Flüstern

gestört geworden. Einige SchülerInnen haben Gespräche im Dialog traurig gestimmt, andere konnten ihre Schüchternheit nicht überwinden und sich nicht so gut einbringen. Eine Schülerin berichtet von der Wut darüber, nicht zu Wort zu kommen, eine andere von der Gefahr, MitschülerInnen im Dialog zu kränken. Einige SchülerInnen haben sich in den Dialogkreisen gelangweilt.

Weitere Kritikpunkte lauten, dass das einzige Thema des Dialogs die Schule gewesen sei und dass schlecht über Abwesende gesprochen werde.

6.2 Forschungsfrage 2

Was verändert sich - aus Sicht der SchülerInnen - durch den Dialog?

Detaillierte Antworten auf diese Frage finden sich in den Kapiteln 5.2.3 und 5.2.4. zusammenfassend sollen hier noch einmal die wesentlichen Aussagen dargelegt werden:

Die SchülerInnen bewerten auch die Veränderungen, die der Dialog für sie und die Klasse bringt, überwiegend positiv. Der Dialog habe einen Einfluss auf die Kommunikation der SchülerInnen: seit den Dialogkreisen könne man in der Klasse besser ausreden und es werde einander aufmerksamer zugehört. Insgesamt sei das miteinander Sprechen jetzt viel geordneter.

Der Umgang der SchülerInnen miteinander sei durch den Dialog offener und ehrlicher geworden. Sie berichten davon, sich jetzt besser zu verstehen und einander auch mehr zu akzeptieren. Die Dialogkreise haben eine Nähe zwischen den SchülerInnen geschaffen, bestehende Freundschaften verstärkt und die Klassengemeinschaft verbessert.

Die Beziehung zwischen den SchülerInnen und ihrem Klassenvorstand habe sich in ähnlicher Weise verändert. Die SchülerInnen berichten, jetzt offener und ehrlicher mit ihrem Klassenvorstand sprechen zu können. Die wesentlichste Veränderung in der Beziehung liege in einem besseren Verständnis füreinander. Der Dialog habe auch eine Nähe zwischen Klassenvorstand und SchülerInnen ausgelöst, die auch im schulischen Alltag zu spüren sei. Einigen SchülerInnen ist ihr Klassenvorstand seit dem Dialog noch sympathischer als davor.

Positiv erwähnt wird auch, dass sich im Dialog viele Konflikte und Streite gelöst haben und jetzt in der Klasse weniger gestritten werde.

Die SchülerInnen geben an, dass die Dialogkreise auch zur Verbesserung des eigenen Wohlbefindens beitragen, indem sie zu Entspannung und Erleichterung

geführt haben. Nicht nur emotional angenehm, sondern auch lehrreich seien die Dialoge gewesen: Sie haben die Aufmerksamkeit, das Einfühlungsvermögen und den sprachlichen Ausdruck geschärft. Darüber hinaus habe man erfahren, wie man konstruktiv mit Konflikten umgehen kann.

Die kritischen Stimmen beschränken sich - mit ganz wenigen Ausnahmen - darauf, dem Dialog seine Wirksamkeit abzusprechen: Der Dialog ändere weder an der Kommunikation in der Klasse noch an den Beziehungen etwas und es werde wenig von dem, was im Dialog besprochen wird, danach auch umgesetzt.

Negative Auswirkungen werden an der Gesprächsatmosphäre ausgemacht, es sei nach dem Dialog, wo es sehr ruhig zugehe, dann umso lauter. Einem Schüler ist der Umgang miteinander nach dem Dialog manchmal „zu offen“.

6.3 Forschungsfrage 3

Inwiefern wirkt sich der Dialog auf die personalen Ressourcen der SchülerInnen aus? Wie auf die sozialen?

Der Hintergrund dieser Frage ist die Tatsache, dass es in der Resilienzforschung unterschiedliche Ansätze gibt: Während sich die meisten Programme zur Resilienzförderung auf die personalen Ressourcen (oder wie Wustmann sie nennt „Resilienzfaktoren“) konzentrieren, gibt es Stimmen, die von der Notwendigkeit einer Stärkung der sozialen Ressourcen überzeugt sind (vgl. Kapitel 2.4.1).

In dieser Untersuchung sind mit „soziale Ressourcen“ die Beziehungen der SchülerInnen untereinander sowie die zwischen den SchülerInnen und ihrem Klassenvorstand gemeint. Die personalen Ressourcen finden sich in der Auswertung in der Kategorie „Individuelles Lernen“ wieder.

Auf die Beziehungen unter den SchülerInnen zeigt der Dialog eine eindeutig positive Wirkung. Die SchülerInnen berichten von einem offeneren und ehrlicheren Umgang miteinander. Sie spüren seit den Dialogkreisen mehr Nähe zueinander, sie sind besser befreundet und auch die Klassengemeinschaft ist stärker geworden.

Auch auf die Beziehung zwischen dem Klassenvorstand und den SchülerInnen wirkt sich der Dialog positiv aus: Nähe und Vertrauen sind gestiegen, der Umgang miteinander ist offener geworden. Die SchülerInnen fühlen sich besser von ihrer Lehrerin verstanden und haben im Gegenzug auch für sie mehr Verständnis.

Was die personalen Ressourcen betrifft, gibt es um ein Vielfaches weniger Äußerungen: Die häufigste Nennung in der Kategorie „Individuelles Lernen“ betrifft das Einfühlungsvermögen. Die SchülerInnen berichten, sich besser in MitschülerInnen aber auch in ihren Klassenvorstand einfühlen zu können.

Einige SchülerInnen schreiben dem Dialog die Fähigkeit zu, Raum zu schaffen für neue Ideen und Erkenntnisse über sich selbst und andere. Außerdem zeige sich in den Dialogkreisen, dass die SchülerInnen selbst in der Lage seien, Probleme zu lösen und konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Eine Schülerin erzählt, im Dialog gelernt zu haben, sich besser auszudrücken. Ein Schüler erzählt von einer geschärften Aufmerksamkeit der MitschülerInnen nach dem Dialog.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Dialogkreise einen deutlicher sichtbaren Einfluss auf die sozialen als auf personalen Ressourcen der SchülerInnen erkennen lassen.

6.4 Zentrale Forschungsfrage

Inwieweit kann der Dialog in der Schule eine Methode sein, um die Resilienz von SchülerInnen und Schülern zu stärken?

Um diese Frage zu beantworten, werden zuerst das Erleben und die Wirkung, die die SchülerInnen dem Dialog zusprechen, den Resilienzschutzfaktoren dieser Arbeit gegenübergestellt. Es werden also die deduktiven Kategorien mit den induktiven verglichen.

Die folgende Übersicht zeigt, dass es bei fünf der sechs Faktoren Übereinstimmungen zwischen der Wirkung des Dialogs und den Resilienzschutzfaktoren gibt. Einzig einem Faktor, dem der Selbst-Wertschätzung, konnte keine Dialog-Kategorie zugeordnet werden.

Einige der Dialog-Kategorien lassen sich gleich zwei Resilienzschutzfaktoren zuschreiben: „Vertrauen“, „Nähe“, „Freundschaft“ und „Klassengemeinschaft“ verstärken die sozialen Bindungen und lösen Gefühle von Zugehörigkeit und Sicherheit in der Klasse aus. Eine offensichtliche Übereinstimmung gibt es hinsichtlich des Faktors „Empathie-Fähigkeit“, er findet seine Entsprechung in der Dialog-Wirkung „Verstärkung des Einfühlungsvermögens“. Unter „Selbst-Wirksamkeit“ können der Gewinn von Selbsterkenntnis, ein besserer Umgang mit Sprache und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten eingeordnet werden. Letztere Fähigkeit zeugt auch von einem aktiven Bewältigungsverhalten und fällt damit in die gleichnamige Kategorie.

Resilienzschutzfaktoren	Wirkungen des Dialogs = Verstärkung von:	
Soziale Bindungen (zu MitschülerInnen und LehrerInnen)	(unter SchülerInnen) Offenheit Ehrlichkeit Verständnis Vertrauen Nähe Freundschaft Klassengemeinschaft	(zwischen SchülerInnen und LehrerInnen) Offenheit Ehrlichkeit Verständnis Vertrauen Nähe Sympathie
Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit	Vertrauen Nähe Freundschaft Klassengemeinschaft	
Empathie-Fähigkeit	Einfühlungsvermögen	
Selbst-Wertschätzung		
Selbst-Wirksamkeit	Selbsterkenntnis (von Schwächen) Konstruktiver Umgang mit Konflikten Besserer Umgang mit Sprache Eigenständige Problemlösung	
Aktives Bewältigungsverhalten	Konstruktiver Umgang mit Konflikten	

Tabelle 6: Resilienzschutzfaktoren versus Wirkungen des Dialogs (eigene Darstellung)

Das Ergebnis zeigt ganz deutlich, dass der Dialog das Potential hat, die Beziehungen in der Klasse positiv zu verändern. Das Miteinander wird offener, ehrlicher und es gibt mehr Verständnis füreinander, mehr Nähe und Vertrauen. Der Dialog kann Freundschaften verstärken und zu einer besseren Klassengemeinschaft beitragen. Dadurch fühlen die SchülerInnen mehr Zugehörigkeit und Sicherheit.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass der Dialog zu einem besseren Einfühlungsvermögen der SchülerInnen führt, also deren Empathie stärkt. Der Dialog verhilft SchülerInnen zu Selbsterkenntnis und zu einem besseren sprachlichen Ausdruck. Ein weiterer positiver Effekt des Dialogs ist, dass die SchülerInnen zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten und einer selbstständigen Problemlösung angeregt werden.

Gemessen daran wie „Stärkung der Resilienz“ für diese Arbeit definiert wurde - nämlich mit der positiven Beeinflussung der festgelegten Schutzfaktoren - kann der Dialog in der Schule als Maßnahme zur Resilienzstärkung gelten. Dass dieser Schluss einfach zu ziehen ist, das Ergebnis aber einer Überprüfung auf seine

Repräsentativität hin wohl nicht standhalten wird, hat sich bereits im theoretischen Teil der Arbeit abgezeichnet.

Gründe dafür liegen sowohl in der Definition der Resilienzschutzfaktoren als auch in der methodischen Anlage der Untersuchung. Beide Punkte sollen hier transparent gemacht und diskutiert werden.

Die Arbeit ist als erste wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „Dialog in der Schule“ zu lesen und will nicht als repräsentativer Beitrag zur Resilienzforschung verstanden werden. Dennoch war es die Absicht, sich des komplexen Themas mit höchstmöglicher Sorgfalt und empirischer Genauigkeit anzunähern.

Die größte Schwierigkeit lag in der Definition des Begriffes Resilienz und der Operationalisierung der sechs Schutzfaktoren. Wie in Kapitel 2.3.4 dargelegt, wurden nur Faktoren ausgewählt, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden können. Eine Entscheidung, die im Wissen darum fiel, dabei relevante Aspekte des komplexen Forschungsthemas unberücksichtigt zu lassen. Für aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich der resilienzfördernden Eigenschaft des Dialogs in der Schule hätte man in jedem Fall sowohl die „kindbezogenen Faktoren“ (Intelligenz, Temperament) wie auch die „umgebungsbezogene Faktoren“ (allen voran die Bindung zu den Eltern und deren Erziehungsstil) ermitteln und in die Auswertung mit einbeziehen müssen.

Die Resilienzschutzfaktoren, auf die letztlich die Entscheidung fiel, sind sehr breit angelegt und zum Teil relativ unspezifisch. Sind die Kategorien einer Untersuchung unspezifisch, kann natürlich auch die Präzision des Ergebnisses in Frage gestellt werden. Wie in Kapitel 2.3.3 dargelegt wird, ist erwiesen, dass etwa „Selbst-Wertschätzung“ oder „Selbst-Wirksamkeit“ Eigenschaften darstellen, deren Stärkung in jedem Fall positiv wirken, egal ob ein geringes oder hohes Risiko vorliegt (vgl. Fingerle 2008: 300). Man könnte der Untersuchung also vorwerfen, Faktoren zu testen, mit denen nicht ausschließlich Resilienz gemessen wird, weil sie ganz allgemein entwicklungsfördernd sind.

Dem entgegen gehalten werden kann die Forderung diverser ErziehungswissenschaftlerInnen (vgl. Lösel/Bender 2008: 59) nach möglichst breit wirksamen Faktoren, da diese die Grundlage von universellen Präventionsmaßnahmen darstellen. Den universellen Maßnahmen sei der Vorrang zu geben gegenüber selektiven oder indizierten Resilienzfördermodellen (also Modellen, die sich auf Hochrisiko-Gruppen bzw. Personen, die bereits Störungen aufweisen, konzentrieren). Zum einen, weil damit Risikoteilnehmer weniger stigmatisiert werden

und so die Akzeptanz für die Methode groß ist, zum anderen, weil mit breit angelegten Maßnahmen verschiedene Risikofaktoren gleichzeitig positiv beeinflusst werden können (vgl. Aichinger 2011: 23).

Der zweite Kritikpunkt richtet sich gegen die Anlage der Untersuchung, die ein in mehrfacher Hinsicht gewagtes Unterfangen darstellt: Alle relevanten Studien zum Phänomen der Resilienz sind Langzeit- und Längsschnitt-Studien. Es gibt die Ansicht, dass Resilienz erst durch mehrfache Messungen, also im Zeitverlauf, erkennbar wird. Resilienz sei etwas Temporäres und Situatives und das Kompetenzniveau variere stark (vgl. Kronig 2008: 214). Werner (2008a) etwa untersuchte in ihrer Kauai-Studie mehr als 40 Jahre lang die biologischen, psychologischen und sozialen Risiko- und Schutzfaktoren von knapp 700 Kindern, um zu aussagekräftigen Werten hinsichtlich deren Resilienz zu kommen.

Für diese Arbeit war aufgrund des engen Zeitrahmens nur eine einmalige Befragung möglich. (Korrekterweise muss erwähnt werden, dass eine Klasse zwei Mal befragt wurde, wobei der zeitliche Abstand mit 49 Tagen sehr kurz war.)

Auch der Umfang der Befragung war mit 82 Fragebögen gering, was der Tatsache geschuldet ist, dass im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit nicht mehr Dialogkreise durchgeführt wurden.

Kritisch muss auch die relativ homogene Zusammensetzung der Befragten gesehen werden. Sie sind alle 12 oder 13 Jahre alt und besuchen Gymnasien, die im Speckgürtel Wiens liegen (Klosterneuburg und Tullnerbach). Es darf bezweifelt werden, dass aus ihren Aussagen auf die Wirksamkeit des Dialogs geschlossen werden kann, die er beispielsweise in einer - im sozialen Brennpunkt einer Großstadt gelegenen - Polytechnischen Lehranstalt hätte oder in der Hauptschule einer ländlichen Gemeinde.

All diese Fakten führen zu dem Schluss, dass die Erhebung eines komplexen Phänomens wie der Resilienz im Rahmen einer solchen Arbeit kaum durchführbar ist. Und doch hat die Arbeit Wirkungsweisen des Dialogs zu Tage gefördert, die in der Zusammenfassung noch einmal dargestellt werden sollen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der Arbeit war es herauszufinden, ob der Dialog in der Schule eine Methode sein kann, um die Resilienz von Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Auch wenn das methodische Vorgehen dieser Untersuchung kritisch gesehen werden muss (siehe Kapitel 6.4), weisen die Ergebnisse doch eine klare Tendenz auf: Der Dialog wird von einem Großteil der SchülerInnen positiv beurteilt und es werden ihm Eigenschaften zugeschrieben, die als resilienzfördernd interpretiert werden können. Die Untersuchung hat ergeben, dass der Dialog auf fünf der sechs für diese Arbeit definierten Schutzfaktoren einen positiven Einfluss hat: Er fördert die sozialen Bindungen (sowohl die zwischen SchülerInnen als auch die zum Klassenvorstand), er verstärkt die Empathie der SchülerInnen und deren Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit. Durch den Dialog fühlen sich die SchülerInnen in ihrer Selbst-Wirksamkeit gestärkt und sie erleben sich selbst aktiver bei der Bewältigung von Problemen.

Auch darüber hinaus zeigt der Dialog Wirkung, allen voran weisen die SchülerInnen ihm einen Einfluss auf ihre Kommunikation untereinander zu. Sie berichten von ruhigeren und geordneteren Gesprächen nach den Dialogkreisen und von einer neuen Qualität des Zuhörens. Erwähnenswert ist auch das Potential, das dem Dialog hinsichtlich seiner Fähigkeit zur Konfliktlösung zugeschrieben wird.

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit dem was die Dialog-Literatur über den Dialog in der Schule sagt, sind große Übereinstimmungen festzustellen. Fast wortwörtlich decken sich manche Aussagen der SchülerInnen mit jenen von DialogpraktikerInnen und PädagogInnen zur Wirkungsweise des Dialogs. Jugendliche wie Erwachsene berichten dabei von einem offeneren und ehrlicheren Umgang miteinander, über einen Gewinn an Nähe und Vertrauen zueinander oder von einer konstruktiveren Art mit Konflikten umzugehen.

Aus der Perspektive dieser Arbeit tun sich weitere spannende Forschungsfelder zum Thema Dialog auf: Aus Sicht der interpersonellen Kommunikation wäre es interessant, sich ausführlich mit der kommunikationsverändernden Wirkung des Dialogs zu beschäftigen. Aussagekräftige Ergebnisse könnten in einer Vorher-Nachher-Befragung und eventuell mittels teilnehmender Beobachtung gewonnen werden.

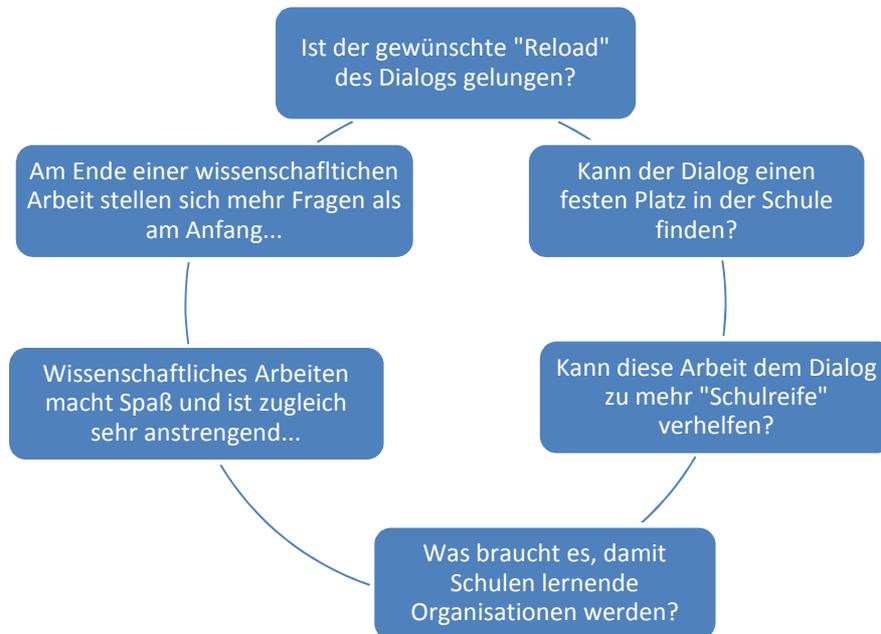
Und auch zu weiteren Einsatzbereichen des Dialogs in der Schule könnte geforscht werden. Sowohl Kölblinger (2010) als auch Ehmer (2004a) stellen dem Dialog eine äußerst positive Wirkung in der Unternehmenskommunikation aus. Beide kommen in ihren Untersuchungen aber zu dem Schluss, dass der Dialog ein wenig geeignetes Instrument für den Krisenfall sei. Ehmer begründet das damit, dass der Dialog zu wenig messbare Ergebnisse liefere und es zu lange dauere, bis man zu Entscheidungen und Vereinbarungen komme (vgl. ebd.: 234). Gelten in Schulen dieselben Bedingungen wie für Unternehmen oder könnte der Dialog helfen, Krisen in der Schule zu bearbeiten?

Abschließend sei noch auf eine Frage hingewiesen, die während dieser Arbeit auftauchte: Was brauchen Schulen um sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln? Isaacs schreibt dem Dialog folgende Eigenschaften zu: er schaffe neue „*Infrastrukturen fürs Lernen*“, stelle „*Kontakt zu den verborgenen Quellen unseres Denkens*“ her und mache die „*kollektive Intelligenz von Gruppen*“ nutzbar. Eigenschaften, die wir für die Schule gemacht klingen (Hartkemeyer et al. 2010: 65).

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde die Suche von PädagogInnen nach neuen Werkzeugen für den Umgang mit schwierigen SchülerInnen thematisiert. Der Dialog empfiehlt sich mit diesen Untersuchungsergebnissen als Methode, das Miteinander in der Schule zu verbessern. Um repräsentative Aussagen hinsichtlich einer resilienzfördernden Wirkung des Dialogs in der Schule zu erheben, müssten weit mehr Ressourcen (allen voran Zeit) zur Verfügung stehen. Die vorliegende Arbeit kann als Impuls dafür gesehen werden.

Check-Out

Mit folgenden Gedanken verabschiede ich mich aus der Arbeit zu dieser Masterthesis:



8. Literaturverzeichnis

Adam, Erik (1999): Martin Buber - Ein Wegbegleiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg: Ziel.

Aichinger, Alfons (2011): Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 2. Wiesbaden: VS Medien.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese - Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Beck, Ulrich (1997): Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-33.

Beucke-Galm, Mechtild (o.J.): Über die Bedeutung von Dialog in einer „lernenden Organisation“. Online unter: http://www.io-d.de/pdf/n_mbg0603.pdf (1.11.2011).

BMUKK (o.J): Weiße Feder. Gemeinsam gegen Gewalt. Evidence-based practice Programme. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16169/verhaltensvereinbarungen_2.pdf (1.4.2012).

Bohm, David (2011): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bohm, David/ Factor, Donald /Garrett, Peter (1991): Dialogue - A proposal. Online: http://www.ratical.org/many_worlds/K/dialogueProposal.html (10.11.2011).

Brater, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 149-174.

Brisch, Karl-Heinz (2008): Diagnostik und Intervention bei frühen Bindungsstörungen. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 136-157.

Brooks, Robert/Goldstein, Sam (2009): Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brosius, Felix (2011): SPSS 19. Heidelberg: mitp.

Buber, Martin (1984): Das dialogische Prinzip. Gerlingen: Lambert Schneider.

Cohn, Ruth/Terfurth, Christina (Hg.) (2001): Lebendiges Leben und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

Daniel, Brigid/Wassell, Sally (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children 1. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

De Geus, Eelco (2008): Der Dialog. Kollektives Denken als Trainingsinstrument. In: Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation, Nr. 42 März/April, S. 40-46.

De Geus, Eelco (o.J.): Dialog in der Schule. Miteinander reden, zuhören und gehört werden, gemeinsam denken. Info-Folder. Pressbaum: Eigenverlag.

Dialogprojekt (Hg.) (2008): Fundgrube oder „Kiste kalter Wörter“? Erläuterungen zum Dialogverfahren anhand von Stichwörtern.
Online unter: <http://www.dialogprojekt.de/ArtikelAdmin/File/Glossar-Korr-04.pdf> (28.12.2011).

Diekmann, Andreas (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Duek, Ruth (o.J.): Dialogue in Impossible Situation. „Besod Siach“: Organization for the Promotion of Dialogue Between Conflict Groups in Israeli Society. Online unter: http://www.iiga.org.il/var/1391/337553-Dialogue%20in%20impossible%20situations_Duek.pdf (10.10.2011).

Ehmer, Susanne (2004a): Dialog in Organisationen. Praxis und Nutzen in der Organisationsentwicklung. Eine Untersuchung. Kassel: kassel university press GmbH.

Ehmer, Susanne (2004b): Dialog in Organisationen - Bessere Lösungen, wachsendes Engagement. Online unter: <http://www.dialogprojekt.de/ArtikelAdmin/File/EHMER-Dialog-in-Organisationen-BSO-2004.pdf> (20.11.2011).

Ellinor, Linda/ Gerard, Glenna (2000): Der Dialog im Unternehmen. Inspiration, Kreativität, Verantwortung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Findeis-Dorn, Christine (2004): „Achtsamkeit lernen im Offenen Dialog. Dialog-Projekte mit Studierenden.“ In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 35 Jg. H.1, S. 7-26.

Fingerle, Michael (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 299-310.

Frauendorfer, Andrea (Hg.) (2008): Schulen, die es anders machen. Lernwelten für die Zukunft gestalten. Wien: Löcker.

Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hartkemeyer, Johannes F./Harkemeyer, Martina (2005): Die Kunst des Dialogs - Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hartkemeyer, Johannes F./Hartkemeyer, Martina/Dhority, L. Freeman (2010): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hartkemeyer, Martina (2006): Mit Kindern im Dialog - eine Kunst? Vortrag am Bildungstag Dresden, Kindertageseinrichtungen, 8.Juli 2006. Online unter: <http://www.dialogprojekt.de/ArtikelAdmin/File/Mit-Kindern-im-Dialog-NEU.pdf> (20.10.2011).

Franz Hofmann (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: BMUKK. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16250/persoenlichkeitsstaerkung.pdf> (1.2.2012).

Isaacs, William (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch Gladbach: EHP.

Ittel, Angela/ Scheithauer, Herbert (2008): Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 98-115.

Juul, Jesper (1997): Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kessler, Doris/ Strohmeier, Dagmar (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18507/gewaltpraevention.pdf> (1.2.2012).

Kölblinger, Judith (2010): Resilient durch interpersonelle Kommunikation. Unveröffentlichte Masterthesis. Universität Salzburg.

Kronig, Winfried (2008): Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren - das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In: Opp, Günther/Fingerle,

Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 212-226.

Lerner, Richard/Jacobs, Francine/Wertlieb, Donald (Hg.) (2003): Promoting positive child, adolescent and family development: A handbook of program and policy innovations. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lienert, Gustav/Raatz, Ulrich (1994): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Lösel, Friedrich/Bender, Doris (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 57-78.

Loth, Franziska (2008): Das Konzept der Resilienz. Norderstedt: Grin Verlag.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Masten, Ann/ Garmezy, Norman (1985): Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology. In: Lahey, B.B./Kadzin, A.E. (Hg.): Advances in child clinical psychology. New York: Plenum Press, S. 1-52.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, Andreas/ Mengel, Andreas/ Muhr, Thomas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methode, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 159-167.

Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 7-19.

Opp, Günther (2008): Schule - Chance oder Risiko? In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 227-244.

Opp, Günther/Fingerle, Michael (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 7-18.

Phelan, Patricia/Davidson, Ann/Cao, Hanh (1992): Speaking up: Student's Perspectives on school. In: Phi Delta Kappan 73, S. 695-704.

Pianta, Robert/Stuhlman, Megan/Hamre, Bridget (2008): Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienz-Prozesse im Vorschulalter und in der

Grundschule. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 192-211.

Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenberg, Marshall (2007): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann.

Schmidt, Christiane (2009): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schopp, Johannes (2006): Martin Bubers Dialogphilosophie in der Praxis mit MigrantInnen - Eltern lernen im Dialog. In: systema 3/2006, S. 297-309.

Senge, Peter (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.

Verst, Heinz (2010): Der Dialog - eine soziale Kunst der Freiheit. Ein neuer Weg kommunikativen Lernens für die pädagogische, psychosoziale, therapeutische und unternehmerische Praxis. München: Grin.

Weiß, Hans (2008): Frühförderung als protektive Maßnahme - Resilienz im Kleinkindalter. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 158-174.

Werner, Emmy (2008a): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 20-31.

Werner, Emmy (2008b): Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 311-325.

Wiesner, Christian (2009): Schriftliche Befragung. Sozialwissenschaftliche Methoden. Modul 4a. Unveröffentlichte Unterlage für den Universitätslehrgang Interpersonelle Kommunikation. Universität Salzburg.

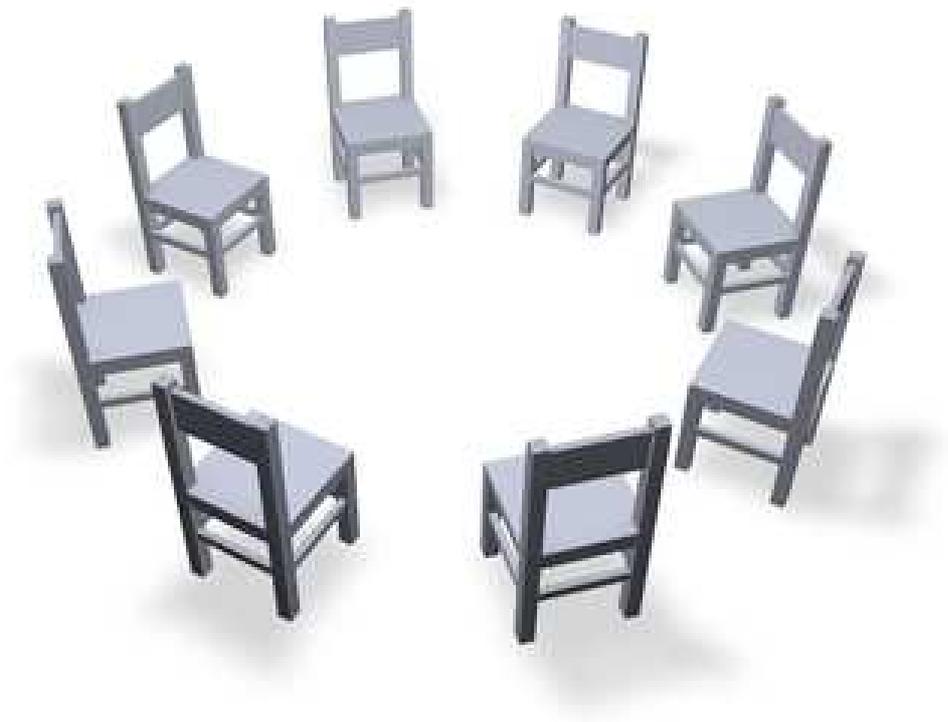
Wustmann, Corinna (2009): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Zander, Margherita (2010): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zimmer, Manfred (2010): Der Dialog: Ein Quantenphysiker, ein Weltlehrer, ein Psychotherapeut und ein Religionsphilosoph. Online unter: <http://dialogprojekt.de/werkstatt-berichte.php> (5.11.2011).

9. Anhang

9.1 Fragebogen



„Kompetent in Dialog“ - Dialogkreisarbeit in der Schule

Eine Befragung von Julia Fellerer

Universitätslehrgang für Interpersonelle Kommunikation

25. Jänner 2012

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Danke, dass Du Dir die Zeit nimmst, auf meine Fragen zu antworten! Deine Aussagen helfen mir, einem spannenden Thema auf den Grund zu gehen: der Wirksamkeit der Dialogkreis-Arbeit in der Schule.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, antworte bitte, was Dir ganz spontan einfällt. Alle Aussagen bleiben natürlich anonym!

Am Anfang möchte ich Dich um kurze Angaben zu Deiner Person bitten, weiter geht es mit einigen Fragen, wie Du die Dialogkreise erlebt hast und zuletzt möchte ich, dass Du ein paar Aussagen bewertest.

Danke!
Julia Fellerer

Angaben zu Dir:

Alter:

Geschlecht: männlich weiblich

Fragen:

Was hast Du in den Dialogkreisen erlebt?

.....
.....
.....
.....

Wie hast Du Dich im Dialog verhalten und wie hast Du das Verhalten Deiner KollegInnen beobachtet (besonders im Vergleich zu anderen Gesprächen in der Klasse)?

.....
.....
.....
.....
.....

Welchen Einfluss haben die Dialogkreise auf die Beziehung zwischen Dir und Deinen KlassenkollegInnen?

.....
.....
.....

Welchen Einfluss haben die Dialogkreise auf die Beziehung zwischen Dir und Deinem Klassenvorstand?

.....
.....
.....

Wie würdest Du folgende Aussagen bewerten:

Durch meine Erfahrungen im Dialog ...	voll und ganz	sehr	etwas	kaum	gar nicht
...kann ich mich besser in meine KlassenkollegInnen hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich mehr Verständnis für das Verhalten meiner MitschülerInnen.	<input type="checkbox"/>				
...sind meine KlassenkollegInnen und ich einander näher gekommen.	<input type="checkbox"/>				
...hat sich mein Verhältnis zu meinem Klassenvorstand verbessert.	<input type="checkbox"/>				
... hat sich mein Gefühl verstärkt, dass wir eine Gemeinschaft sind.	<input type="checkbox"/>				
...fühle ich mich von meinen MitschülerInnen mehr wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich erfahren, dass ich etwas Wichtiges zur Klassengemeinschaft beizutragen habe.	<input type="checkbox"/>				

Durch meine Erfahrungen im Dialog ...

	voll und ganz	sehr	etwas	kaum	gar nicht
...habe ich erlebt, dass wir gut miteinander umgehen und voneinander lernen können.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich gesehen, wo meine Stärken und meine Schwächen liegen.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich erkannt, dass wir als Klasse selbst gut mit Problemen fertig werden können.	<input type="checkbox"/>				
...kann ich von mir aus Konflikte ansprechen, anstatt zu warten, dass es die/der andere tut.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich erlebt, dass ich gut mit meinen KlassenkollegInnen und meinem Klassenvorstand umgehen kann.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich erlebt, dass ich als Mensch wertvoll bin.	<input type="checkbox"/>				
...bin ich aufmerksamer für die Gefühle meiner MitschülerInnen.	<input type="checkbox"/>				
...sind meine Freundschaften in der Klasse intensiver geworden.	<input type="checkbox"/>				
...fühle ich mich in der Klasse sicherer und traue mich offener auf andere zuzugehen.	<input type="checkbox"/>				
... habe ich erlebt, dass wir gut miteinander umgehen und voneinander lernen können.	<input type="checkbox"/>				
...glaube ich, dass ich im Fall eines Problems offener damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>				
...habe ich gesehen, dass ich für meine MitschülerInnen wichtig bin.	<input type="checkbox"/>				

DANKE FÜRS AUSFÜLLEN!

9.2 Codierleitfaden

Konkrete Situation des Dialogs

positiv

- Kommunikation
 - Zuhören
 - Ausreden lassen/können
 - Direktes Ansprechen
 - Fragen stellen
- Gesprächsatmosphäre
 - Ruhe
 - Ungezwungenheit
 - Spaß
 - „Schöne Momente“
- Beziehungsebene
 - Offenheit
 - Ehrlichkeit
 - Vertrautheit
 - Respekt
 - Neu Kennenlernen
 - Gemeinschaftsgefühl
- Sachebene
 - Meinungsverschiedenheit
 - Diskussion
 - Problemlösung
 - Raum für Ideen
- Individuelles Lernen
 - Einfühlungsvermögen
 - Erkenntnisgewinn (über mich selbst)
 - Selbstwirksamkeit

negativ

- Kommunikation
 - Durcheinanderreden
- Gesprächsatmosphäre
 - Gelächter
 - Unruhe
- Sachebene
 - Mangelnde Themenvielfalt
 - Über Abwesende sprechen
- Emotionale Ebene
 - Traurigkeit
 - Schüchternheit
 - Wut
 - Kränkung
 - Langeweile

Auswirkungen des Dialogs

positiv

- Kommunikation
 - Zuhören
 - Ausreden lassen/können
- Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen
 - Offenheit
 - Ehrlichkeit
 - Verständnis
 - Akzeptanz
 - Nähe
 - Freundschaft
 - Klassengemeinschaft
- Beziehungsebene SchülerInnen-Klassenvorstand
 - Offenheit
 - Ehrlichkeit
 - Verständnis
 - Vertrauen
 - Nähe
 - Sympathie
- Sachebene
 - Konfliktlösung
- Emotionale Ebene
 - Entspannung
 - Erleichterung
- Individuelles Lernen
 - Einfühlungsvermögen
 - Schärfung der Aufmerksamkeit
 - Besserer sprachlicher Ausdruck
 - Konstruktiver Umgang mit Konflikten

negativ

- Gesprächsatmosphäre
 - Unruhe
- Beziehungsebene SchülerInnen-SchülerInnen
 - Noch immer Gruppenbildung
 - zu viel Offenheit
- Sachebene
 - Wenig Umsetzung von Vereinbarung

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterthesis ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die benutzten Quellen der wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüferin bzw. keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandeln mit der Note „Nicht genügend“ (ohne Möglichkeit einer Nachbesserung oder Wiederholung) geahndet wird und weitere rechtliche Schritte nach sich ziehen kann.

Diese Arbeit wurde neben der gedruckten Version auch auf CD-Rom zur Prüfung der o.g. Erklärung bei der zuständigen Prüferin bzw. dem zuständigen Prüfer hinterlegt.

_____ (Ort und Datum)
(Unterschrift)