



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Auf den Spuren Pädagogischer AkteurInnen im
öffentlich - medialen Diskurs.

Verfasserin

Teresa Weinschenk

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Agnieszka Czejkowska

Wien, 2011

Danke

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich in diesem langen Prozess des Diplomarbeitsschreibens auf sehr unterschiedliche Weise unterstützt und begleitet haben. Besonders möchte ich Christian danken, der mich immer ermutigt und mit zahlreichen Diskussionen unterstützt hat, meiner Familie und allen, die meine Launen ertragen und lange mit mir mitgefiebert haben.

Ich möchte meinen FreundInnen danken: Bimi für Gegenlesen und kritisches Nachfragen, Bella, Katrin, Simon und Markus, die mich begleitet haben, mit dem Vertrauen in meine Fähigkeiten diese Arbeit zu schreiben. Danke für wertvolle Anregungen, Zeit und Kaffee.

Ich möchte auch einigen danken, die mir trotz des hektischen Unialltags Mut zugesprochen und mir Unterstützung angeboten haben: Christine Rabl, Richard Kubac, Rita Casale, Alfred Schirlbauer, Bettina Dausien und ihr Arbeitskreis, meiner Betreuerin Agnieszka Czejkowska, die mich ermutigt und inspiriert hat und nicht zuletzt Andrea Fennes für ermutigende Worte, Geduld und Ausdauer in Beratung und Administration.

Danke auch an all die Gruppen, ohne die ich wissenschaftliches Arbeiten gar nicht mehr denken will: Bibliotheksgemeinschaften, Diplomandinnen-Coaching, das von der ÖH finanziert und von engagierten Frauen organisiert wird, die Diskursanalyse-Arbeitsgruppe und die WegbegleiterInnen der Diplomarbeitsgruppe.

0 EINLEITUNG	7
0.1 DAS PROBLEM, MEINE FORSCHUNGSFRAGE UND BEGRIFFE	7
0.2 RELEVANZ	10
1 FORSCHUNGSSTAND UND METHODOLOGIE	11
1.1 FORSCHUNGSSTAND	11
1.1.1 BILDUNGSWISSENSCHAFT	11
1.1.2 ANDERE DISZIPLINEN	12
1.2 METHODOLOGIE	13
1.2.1 WELCHE DISKURSTHEORETISCHEN STANDPUNKTE GIBT ES?	13
1.2.2 WELCHE SIND MEINE HAUPTREFERENZEN?	15
1.2.3 WARUM DIE DISKURSANALYSE EINE TEXT BASIERTE ANALYSE, ABER KEINE <i>SINNVOLLE</i> TEXTANALYSE IST.	17
2 THEORIE	19
2.1 ZUM VERHÄLTNIS VON DISKURS UND REALITÄT	19
2.2 DIE ORDNUNG DES DISKURSES – THEORETISCHE GRUNDLEGUNGEN	19
2.3 DIE REGULIERUNG DES DISKURSES	21
2.3.1 PROZEDUREN DER AUSSCHLIEBUNG	21
2.3.2 VERKNAPPUNGSSYSTEME	23
3 METHODE DISKURSANALYSE	28
3.1 AUSWAHL DES DATENMATERIALS	29
3.2 AKTEURINNENGRUPPEN	31
3.3 ANALYSEKATEGORIEN ZUR ORDNUNG DES DISKURSES	32
3.3.1 DIE VERKNAPPUNG DER SPRECHERINNEN	34
3.3.2 DER KOMMENTAR	34
3.3.3 DAS TABU DES GEGENSTANDS	35

4 KONTEXT UND MATERIAL **37**

4.1 AMOKLAUF UND SCHOOL SHOOTING	37
4.1.1 BEGRIFFSDEFINITION: AMOKLAUF UND SCHOOL SHOOTING	37
4.1.2 ZUNAHME VON SCHULAMOKLÄUFEN?	39
4.2 SCHOOL SHOOTING IN WINNENDEN	40
4.3 MEDIEN	41
4.3.1 KRITERIEN ZUR AUSWAHL DER MEDIEN	41

5 ANALYSE DER BERICHTERSTATTUNG: NICHT ALLES DARF GESAGT WERDEN, NICHT ALLE DÜRFEN SPRECHEN. **45**

5.1 DIE VERKNAPPUNG DER SPRECHERINNEN	45
5.1.1 PÄDAGOGISCHE AKTEURINNEN ALS LEGITIMIERTE SPRECHERINNEN?	46
5.1.2 DIE LEGITIMIERTEN SPRECHERINNEN: ALLGEMEINE AKTEURINNEN	48
5.2 DER KOMMENTAR: BEISPIEL VERANTWORTUNG	50
5.3 DEM TABU DES GEGENSTANDES AUF DER SPUR	58
5.3.1 EINE LEHRERIN LÄUFT AMOK MIT MOLIÈRE	59
5.3.2 POLITIK SOLL VERANTWORTUNG TRAGEN	62

6 CONCLUSIO **67**

7 ZUSAMMENFASSUNG DER GESAMTEN ARBEIT **71**

8 QUELLEN **73**

LITERATUR	73
ARTIKELVERZEICHNIS	80
LEBENS LAUF	91

0 EINLEITUNG

0.1 Das Problem, meine Forschungsfrage und Begriffe

Die Fragestellung, *wie im öffentlich-medialen Diskurs über die Pädagogischen AkteurInnen im deutschsprachigen Raum gesprochen wird*, verrät bereits etwas über die theoretische Ausrichtung dieser Arbeit und den Gegenstand meines Interesses. Ich frage nicht danach, wie die Pädagogischen AkteurInnen *sind* und wähle Gesichtspunkte aus, die ich empirisch zu belegen suche, sondern beziehe mich auf Foucaults *Ordnung des Diskurses* (1970) und Keller (2003 & 2004), der Foucaults Diskursanalyse mit dem Konzept der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (mit Anderen) für die Soziologie weiterentwickelt hat. Den öffentlichen Diskurs definiere ich mit Keller als „Diskurs mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (Keller 2004, S.64).

Zu den pädagogischen AkteurInnen gehören in meiner Arbeit LehrerInnen als professionelle PraktikerInnen, Eltern¹ als familiäre Erziehungsinstanz sowie SchülerInnen. Eltern und Lehrende haben ihren gewohnten Platz im pädagogischen Verhältnis, während die SchülerInnen hier eine spezielle Position einnehmen. In pädagogischen Theorien lange Zeit auf der passiven Seite verortet, werden sie mittlerweile auch als AkteurInnen gesehen, die zu pädagogischem Handeln herangezogen werden (z.B. in der peer-education). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll auch nach den SchülerInnen zu fragen. Die Analyse zeigt, ob alle drei AkteurInnengruppen im öffentlich-medialen Diskurs in pädagogische Verantwortung genommen werden und in welcher Hinsicht.

Mit der Frage, *wie* über die Pädagogischen AkteurInnen gesprochen wird, ist weniger die *Art* der Aussagen gemeint, als die *Struktur*, die den Aussagen über diese im öffentlich-medialen Diskurs zu Grunde liegt. Diese diskursive Struktur und deren Regelsysteme hat Foucault in der *Ordnung des Diskurses* (frz. Original *L'ordre du discours*), seiner Antrittsvorlesung 1970 am Collège de France

¹ Auch wenn es diverse Modelle des Zusammenlebens von primären Bezugspersonen und Kindern/Jugendlichen gibt, spreche ich hier von *Eltern*, da dies der vorherrschende sprachliche Ausdruck ist, der auch in der Berichterstattung verwendet wird.

beschrieben. Diese Darstellung der Regelsysteme wird mein Leitfaden für die Analyse der Berichterstattung, anhand welcher ich sowohl die Regelsysteme des Diskurses als auch die Konsequenzen für die pädagogischen AkteurInnen aufzeigen möchte.

Laut Keller sind es die Massenmedien, die zur „gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion“ (Keller 2003, S.211) beitragen und dem Diskurs erst zu öffentlicher Wirkung verhelfen:

„Die Massenmedien stellen einen öffentlichen Raum für Diskurse zur Verfügung. Erst die Repräsentation in den Massenmedien stiftet in den Gegenwartsgesellschaften letztlich die Qualität des (allgemein)öffentlichen Diskurses. (...) Die Massenmedien eignen sich damit in besonderer Weise als Grundlage für eine empirische Analyse öffentlicher Diskurse.“ (Keller 2003, S.211f)

Die Wahl des medialen Ereignisses fiel auf den Schulamoklauf von Winnenden / Deutschland, weil ein (Schul-)Amoklauf alle Normen einer Gesellschaft durchbricht und durch die Diskussion der Ursachen einen Akt der Normalisierung nach sich zieht. Dadurch wird besonders deutlich, was in einer Gesellschaft als normal bzw. anomal verhandelt wird - mit Bezug auf geltende Normen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse (z.B. kapitalistische Ordnung, christliche Mehrheit, etc.), Emotionen, Erschütterungen brechen auf und Schuldige werden gesucht. So gehe ich davon aus, dass einzelne Positionen besonders stark hervortreten/ hervorgekehrt werden und somit auch besonders deutlich wird, was von der Pädagogik erwartet wird, wo es Hoffnungen oder Enttäuschungen gab und welche Zuschreibungen es bzgl. der pädagogischen AkteurInnen gibt. So auch Keller: „Öffentliche Themen haben ihre massenmedialen Konjunkturen.“ (Keller 2003, S.213) Je nachdem ob „Sommerloch“ herrscht, ein Gesetz verabschiedet wird oder ein Großereignis stattfindet (z.B. Fußball-EM oder Zeugen-Jehovas-Massentaufen) werden öffentliche Themen mehr oder weniger ausführlich besprochen. Im Fall des pädagogischen Diskurses besitzt der Schulamoklauf als „kritisches Ereignis“ (Keller 2003, S.213) Sprengkraft und ist Auslöser für eine breite Debatte- auch was pädagogisch relevante Themen angeht.

Der ausgewählte Datenkorpus aus Zeitungsartikeln orientiert sich an diesem Schulamoklauf in Winnenden (März 2009) als Ereignis, das die öffentliche Diskussion um die Verantwortlichkeiten der und Hoffnungen auf die pädagogischen AkteurInnen verstärkt hat. Als VertreterInnen der Massenmedien habe ich die *Kronen Zeitung*, die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und den *Tages Anzeiger* ausgewählt. Die Auswahlkriterien stelle ich in Kapitel 4.3 dar, einem Unterkapitel von *4 Kontext und Material*. Neben den Medien enthält dieses Kapitel Informationen über den Kontext in dem das Material situiert ist: darüber, was bei dem Amoklauf in Winnenden, dessen Berichterstattung ich untersuchen werde, vorgefallen ist (4.2) und wie das Phänomen *Amoklauf* bzw. *School Shooting* diskutiert wird (4.1).

Der Schulamoklauf wird hier lediglich Ereignis sein, auf dem das von mir untersuchte Material aufbaut. Die Auswahl dieses massenmedialen Ereignisses wurde im Hinblick auf große Emotionalität in der Diskussion des Schulamoks gewählt und sollte ermöglichen, aus einem relativ kurzen Zeitraum der Berichterstattung (je nach Zeitung 10-12 Tage) möglichst viele Aussagen zu und von den pädagogischen AkteurInnen zu erhalten.

Diese Arbeit hat nicht vor, die Tat in den Komplex von Jugend- oder Schulkrieg einzureihen und will nicht den Motiven des Täters nachspüren. Wie es Jenny Lüders und Hans-Christoph Koller formulieren, würde die Frage nach dem *weshalb* „bereits in das von Foucault geschmähte Gebiet des Ursprungs und der Kausalität hineinführen“ (Koller/Lüders 2004, S.68). Die Diskursanalyse nach Foucault ist keine Methode des Erkenntnisinteresses wie z.B. die Hermeneutik oder Textanalysen, in denen es darum geht den Aussagen oder Texten einen zugrunde liegenden Sinn zu entlocken (vgl. Koller/Lüders 2004, S.67f). Zu dieser Unterscheidung siehe auch Kapitel 1.2.3. dieser Arbeit.

0.2 Relevanz

Ich möchte aufzeigen, dass ein öffentlich-medialer Diskurs² über die PädagogInnen nicht allein darstellende, sondern vor allem produktive, d.h. konstruierende Wirkung besitzt. Die Erwartungen, die an die pädagogischen AkteurInnen gestellt werden, können rückwirkend zugleich als Erwartungen an die Disziplin der Pädagogik selbst gelesen werden. Es wird deutlich, was der hegemoniale Diskurs über die Pädagogik ist, was verlangt werden kann, also legitime Forderung ist, was nicht erwartet wird und – nicht zuletzt – ob es ein pädagogischer Diskurs ist, in welchem über die pädagogischen AkteurInnen verhandelt wird.

Gleichzeitig beantworte ich meine Frage nach den pädagogischen AkteurInnen methodisch mit einer Diskursanalyse. Auch diese reiht sich ein in eine langjährige Diskussion bzw. in ein wiederholtes Sich-stark-machen von Bildungs- und ErziehungswissenschaftlerInnen für die Rezeption und Weiterentwicklung der Diskursanalyse als Methode der Bildungswissenschaft (siehe auch Koller/Lüders 2004, Balzer 2004, Wrana 2005 und auch Pongratz 2004).

² Meine Arbeit befasst sich mit einem Teilbereich des öffentlich-medialen Diskurses rund um ein bestimmtes Ereignis (Schulamoklauf) und ist daher nur als minimaler Anteil des gesamten öffentlich-medialen Diskurses über die Pädagogischen AkteurInnen zu sehen. Spannend wären weitere Analysen in diese Richtung, um sich speziellen Aspekten des Diskurses noch genauer widmen zu können. Von besonderem Interesse wäre m.E. speziell das Auftreten von VertreterInnen der Bildungswissenschaft und Geschlechterkonstruktionen innerhalb der Debatte um den Schulamoklauf sowie die Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft.

1 FORSCHUNGSSTAND UND METHODOLOGIE

1.1 Forschungsstand

Aktuell gibt es keine Diskursanalysen, die sich mit professionellen PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen im öffentlich-medialen Diskurs am Beispiel der Berichterstattung über einen Schulamoklauf beschäftigen.

Christoph Beyer hat in der Kulturwissenschaft eine Analyse des öffentlich-medialen Diskurses am Beispiel der Berichterstattung über einen Schulamoklauf durchgeführt. Die Arbeit beschäftigt sich mit dem Normalisierungsdiskurs in der Berichterstattung von Printmedien über den Amoklauf in Erfurt während in meiner Arbeit die pädagogischen AkteurInnen im Fokus der Analyse stehen und die Printmedien lediglich als Analysematerial fungieren.

1.1.1 Bildungswissenschaft

Was die Methode *Diskursanalyse* betrifft, gab und gibt es Bestrebungen, diese Methode für die Bildungswissenschaft brauchbar zu machen. Neben Mollenhauer, der bereits 1979 dafür plädierte, bei Foucault methodische Anleihen zu nehmen statt sich allein an „Überwachen und Strafen“ abzuarbeiten (vgl. Koller/Lüders 2004, S.57) war Pongratz einer der Ersten, der Ende der 1980er Jahre auf die Bedeutung der Diskursanalyse als Perspektive für die (damalige) Erziehungswissenschaft hinwies (vgl. Pongratz 1989 sowie Balzer 2004, S.15f) und „die `Schule als Dispositiv der Macht´ (Pongratz 1989; 1990) einer diskursanalytischen Untersuchung“ (Koller/Lüders 2004, S.57f) unterzog. Koller/Lüders weisen darauf hin, dass es sich dabei weniger um die theoretische Einbindung der Diskursanalyse als Methode in die Erziehungswissenschaft handelte, als um die „Illustration von Foucaults Forschungsergebnissen“ [Hervorhebung im Original] (ebd.) bezogen auf die Schule als pädagogische Institution (vgl. ebd.).

Darauf gab es zu Beginn kaum Resonanz (vgl. Weber/Maurer 2006, S.9), bis sich in den letzten Jahren ein zunehmender Fokus auf Foucaults Schaffen abzeichnete. Im Jahr 2004 entstanden (im Zuge von Tagungen) mehrere

Sammelbände, welche die Foucault-Rezeption in die Bildungswissenschaft im Allgemeinen in den Blick nehmen (Weber/Maurer 2006; Pongratz 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004). Vor allem mit der Veröffentlichung und deutschen Übersetzung von Foucaults Vorlesungen zur Gouvernementalität 2004 (siehe Foucault 2004 & 2004a) kann ein Trend beschrieben werden, der weg von Foucaults früheren diskurstheoretischen Überlegungen geht und hinführt zur speziellen In-Blick-Nahme seiner späteren Schaffensphase, respektive seinen Überlegungen zu Biopolitik, Führungsstrategien und (Neo-)Liberalismus, kurz: dem Gouvernementalitätsansatz (siehe Weber/Maurer 2006, Dzierzbicka 2006 und Ernst/Haider/Weinschenk 2007).

Noch zu erwähnen ist die Arbeit von Jürgen Oelkers, die sich mit der Verwendung pädagogischen Wissens in der Öffentlichkeit beschäftigte und mit dem Begriff der DeutungsCodes arbeitete (vgl. Oelkers/Tenorth 1991). Laut Koller/Lüders arbeiten Oelkers und Tenorth diesbezüglich allerdings ohne Foucault und Einbezug eines Diskursbegriffs³ (vgl. Koller/Lüders 2004, S.69).

In der Bildungswissenschaft sind auch aktuelle diskursanalytische Arbeiten zu verzeichnen. Käte Meyer-Drawe setzte sich 2008 mit dem hegemonialen Lerndiskurs theoretisch auseinander. Jenny Lüders analysierte in „Ambivalente Selbstpraktiken“ (2007) weblogs mittels Diskursanalyse und Daniel Wrana (2005) hat eine Diskursanalyse vorgenommen, die er der Subjektivierung in der Weiterbildung am Beispiel von Lernjournalen gewidmet hat. Es gibt jedoch keine Diskursanalyse, welche die LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen ins Zentrum stellt, und insbesondere keine, die den öffentlich-medialen Diskurs über die pädagogischen AkteurInnen analysieren.

1.1.2 Andere Disziplinen

In anderen Disziplinen lassen sich vielfältige Versuche finden, die Diskursanalyse methodisch fruchtbar für die jeweilige Disziplin zu machen. Um nur einige zu nennen: Anne Waldschmidt (zu Alltag und Diskurs 2007), Hannelore Bublitz

³ Für die Analyse von Deutungsmustern innerhalb einer Diskursanalyse siehe Keller 2004 S. 204f.

et.al. 1999), Johannes Angermüller (2001, 2005) und Reiner Keller (2004) in der Soziologie, welche die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Verbindung von Diskursanalyse und Qualitativer Sozialforschung erarbeitet haben oder Margarete und Siegfried Jäger (2007), die das Konzept der *Kritischen Diskursanalyse* in den Sprachwissenschaften vorlegen. In einem der umfassendsten Sammelbände zu diesem Thema wurde das „Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse“ in zwei Bänden von Keller, Hirsland, Schneider und Viehöver herausgegeben (2001 und 2003). Es sind HistorikerInnen, SoziologInnen, PolitikwissenschaftlerInnen, PsychologInnen und SprachwissenschaftlerInnen vertreten. Erst kürzlich haben die Politikwissenschaftler Robert Feustel und Maximilian Schochow einen neuen Sammelband zum Thema Diskursanalyse herausgegeben: „Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse“ (2010). Die disziplinspezifische Weiterentwicklung der Diskursanalyse Foucaults wäre m.E. auch für die Bildungswissenschaft eine Bereicherung.

1.2 Methodologie

1.2.1 Welche diskurstheoretischen Standpunkte gibt es?

Koller/Lüders (vgl. 2004, S.58f) beschreiben zwei aktuelle Strömungen der Sozial- und Kulturwissenschaftlichen Aneignung der Diskursanalyse und nennen die Sozio- oder Pragmalinguistik und in Abgrenzung dazu die Konzepte, die sich auf eine (post-)strukturalistische Tradition berufen. Gemeinsam haben die beiden, dass sie ein Interesse an Aussagenstrukturen haben. Die erste verwendet den Begriff *Diskursanalyse* ähnlich wie „Gesprächs- oder Konversationsanalyse“ (Koller/Lüders 2004, S.58) während letztere sich hauptsächlich auf Foucaults Diskurstheorie beziehen und ihr Interesse „den übersubjektiven Regeln der gesellschaftlichen Produktion von Wissen, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen gilt.“ (ebd.) Zu dieser zweiten Diskurstheorieströmung gehört auch die *Kritische Diskursanalyse (KDA)* von Jäger/Jäger (vgl. Jäger/Jäger 2007 sowie 2001), eine sprachwissenschaftliche

Weiterentwicklung Foucaults Diskurstheorie mit marxistischer Tätigkeitstheorie (Leontjew und Wygotski) (vgl. Koller/Lüders 2004, S.89).

Daneben gibt es noch eine Reihe anderer Ansätze, wie sie Keller einteilt: Hier wären qualitative Analysen wie die *Critical Discourse Analysis* von Ruth Wodak und Norman Fairclough zu nennen, sowie die *Kritische Diskursanalyse* wie sie Siegfried und Margarete Jäger und der Literaturwissenschaftler Jürgen Link betreiben (ebenfalls qualitative Analysen) und nicht zuletzt die Wissenssoziologische Diskursanalyse von Reiner Keller (vgl. Keller 2004, S.60), welche eine Weiterentwicklung der soziologischen Wissenstheorie Bergers und Luckmanns, Kulturalistischen Ansätzen der Diskursforschung und Diskurstheorien v.A. von Foucault ist (vgl. Keller 2004, S.56f). Die Korpuslinguistik und die geschichtswissenschaftliche Diskursforschung arbeiten vor allem mit quantitativen Analysen (vgl. Keller 2004, S.22ff). Eigene Diskurstheorien (mit wenig methodischer Anleitung) haben die PolitikwissenschaftlerInnen Chantal Mouffe und Ernesto Laclau mit ihrer Postmarxistischen Diskurstheorie in Verbindung mit Michel Foucaults Diskurstheorie entwickelt (vgl. Keller 2004, S.52).

Foucaults Diskurstheorie teilt sich in mehrere Phasen. Zur ersten Phase zählen seine „früheren `archäologischen´ Studien zur Geschichte des Wahnsinns, zur `Geburt der Klinik´ und zur Entstehung der modernen Humanwissenschaften.“ (Koller/Lüders 2004, S.59) Mit der Ordnung des Diskurses zeichnet sich eine Wende in seinem Denken ab, das zur zweiten Phase, nämlich der *Genealogie* führt. Während die erste Phase auf Wissensordnungen fokussiert, dreht die sich Genealogie vor allem um Machtanalysen (vgl. ebd). In den späten Schriften Foucaults lässt sich noch eine weitere Phase erkennen, in der er mit seiner *Gouvernementalität* die Biopolitik in den Blick nimmt und sich dem Subjekt zuwendet (vgl. Foucault 2004 sowie 2004 a).

Keller erwähnt außerdem, dass Cultural Studies, Feministische Theorie und Postcolonial Studies durch die starke Rezeption diskurstheoretischer Elemente wesentlich beteiligt waren an deren Weiterentwicklung (vgl. Keller 2004, S.54).

1.2.2 Welche sind meine Hauptreferenzen?

Aus den oben erwähnten Ansätzen habe ich Foucaults Diskurstheorie zum Zeitpunkt des Übergangs von der Archäologie zur Genealogie (genauer siehe Kapitel 2.2) und Kellers *Wissenssoziologische Diskursanalyse* als deren Weiterentwicklung und Ergänzung ausgewählt. Damit befinde ich mich in der französischen Diskurstradition (vgl. Koller/Lüders 2004, S.58), grenze mich jedoch innerhalb dieser Strömung von der stark sprachorientierten *Kritischen Diskursanalyse* (Jäger/Jäger 2007) und den oben erwähnten quantitativen Diskursanalysen ab.

Der Soziologe Reiner Keller nimmt in Bezug auf die Realität an, dass

„alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen (Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsschemata) vermittelt wird.“ (Keller 2004, S.57)

Er geht also davon aus, dass Wissen nicht objektiv gültig ist, sondern, dass es gesellschaftlich konstruiert wird (vgl. ebd.). Dieses legitimierte Wissen wirkt also laut Keller auf die AkteurInnen zurück und schafft Lebensrealität durch Deutungsmuster, die als allgemein gültig gelten und in weiterer Folge auch Handlungen legitimieren. Kurz gesagt: er nimmt an, dass die Realität diskursiv hergestellt wird (vgl. ebd.). Mit der von ihm entwickelten *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* soll es möglich sein zu rekonstruieren, wie Sinnstrukturen legitimiert werden. Hier geht es um „Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteuren.“ (Keller 2004, S.57)

„Die Wissenssoziologische Diskursanalyse beschäftigt sich mit Prozessen und Praktiken der Produktion und Zirkulation von Wissen auf der Ebene der institutionellen Felder (wie bspw. Wissenschaften, Öffentlichkeit) der Gegenwartsgesellschaften. Diskurse werden dabei als analytisch abgrenzbare Ensembles von Praktiken und Bedeutungszuschreibungen verstanden.“ (Keller 2004, S.59)

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Analyse der Wissensproduktion über die Pädagogischen AkteurInnen in dem von Keller oben angesprochenen *institutionellen Feld* der Öffentlichkeit.

Zwei zentrale Fragen seiner Analyse sind:

„- Wer darf legitimer Weise *wo* sprechen? Was darf/kann *wie* gesagt werden?“
[Hervorhebungen im Original] (Keller 2004, S.62)

Die Nähe zu Foucaults *Ordnung des Diskurses* ist offensichtlich (wie in Kapitel 2.3 noch genauer beschrieben wird). Die Regulierungsstrategien *Verknappung der sprechenden Subjekte* (vgl. Foucault 1997, S. 26ff) spiegeln sich in der ersten Frage wieder, während die zweite Frage mit den *Verboten* als Ausschlussprozeduren korreliert (vgl. Foucault 1997, S.11).

Keller ist sowohl als Foucault-Rezensent, als auch in seinen praktischen Anwendungen der Methode und deren Anleitungen zur Materialauswahl (Kapitel 3.1) wertvoll für diese Arbeit.

Michel Foucault hat mit der *Ordnung des Diskurses* (frz. Original 1970) die Regulierungsstrategien des Diskurses beschrieben und damit Analysekategorien vorgelegt, die wertvoll für die Analyse des Diskurses um die pädagogischen AkteurInnen sind. Als Analyseinstrument verwende ich die Diskursanalyse nach Foucault und Keller, da ein zentrales Element meiner Arbeit ist zu untersuchen, wie der Diskurs produktiv wird und was NICHT in Erscheinung tritt. Im Gegensatz zu hermeneutischem Vorgehen⁴ suche ich nicht nach dem textimmanenten Sinn, sondern konzentriere mich auf die Frage, was zur Zeit der Berichterstattung gesagt werden durfte. Nicht die personelle Ebene des *WER hat was gesagt und damit gemeint?* kommt hier zum Tragen, sondern eine nicht-personelle, strukturelle Ebene, die Macht-Wissens-Strukturen in den Fokus nimmt und davon ausgeht, dass es SprecherInnenpositionen gibt, die es erlauben, bestimmte Dinge auszusagen bzw. es Wissen gibt, das als gültig oder wahr bezeichnet wird und sich dadurch durchsetzen kann (vgl. Foucault 1997).

⁴ Genauere Betrachtung der Differenzen von Diskursanalyse und Hermeneutik sowie Textanalyse siehe Kapitel 1.2.3.

Der Diskurs ist nach Foucault (im Gegensatz zu anderen Diskurstheorien) nicht normativ, er sagt nichts darüber aus, was das richtige, wahre oder bessere Wissen oder in diesem Zusammenhang eine legitimere Forderung wäre, sondern zeigt auf, welche Diskurse in unserer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschend sind um in einer Art Negativbild zu sehen, welche Aussagen gleichzeitig unmöglich werden (vgl. Sarasin 2005, S.105f). So habe ich in der Analyse der Zeitungen als Konsequenz des Schulamoks - drastisch formuliert - keinen Aufruf gefunden, die verantwortlich gemachten Eltern des Amokläufers der Todesstrafe zu unterziehen, während schnell klar wurde, dass eine legitimierte Forderung sein würde, Gesetzesänderungen in Punkto Videospiele und Jugendschutz vorzunehmen.

Diskursanalyse bedeutet laut Foucaults *Archäologie des Wissens* „nicht - nicht mehr - , die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen (...), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1973, S.74). Das bedeutet, dass Diskurse nicht mit Diskussionen gleichgesetzt werden können, sondern als Praktiken begriffen werden, die konstruktiv, also tätig sind. Auf meine Fragestellung bezogen bedeutet das: Diskurse konstruieren auch die pädagogischen AkteurInnen und die öffentlich diskutierten Anforderungen, die an sie gestellt werden (dürfen). Mit den von Foucault (1970) beschriebenen Systemen, die einen Diskurs regulieren, habe ich in Kapitel 5 die Ordnung des öffentlich-medialen Diskurses⁵ rekonstruiert, um die Mechanismen aufzuzeigen, nach denen er reguliert wird und damit auch die pädagogischen AkteurInnen mitkonstruiert.

1.2.3 Warum die Diskursanalyse eine Text basierte Analyse, aber keine sinnvolle Textanalyse ist.

Es geht bei der Diskursanalyse laut dem Soziologen Johannes Angermüller nicht um einen tieferen Sinn oder eine Bedeutung, die dem Text immanent wäre und die es zu entdecken gilt. Durch ihren Fokus auf Regeln und Mechanismen der Aussagengenerierung statt auf Sinnzusammenhänge in Texten grenzt sich die

⁵ Bzw. eines kleinen Diskurstteils, den der Umfang meines Analysematerials zulässt.

Diskursanalyse von hermeneutischen Zugängen ab (vgl. Angermüller 2001, S.8). Angermüller hebt auch die Differenz zu Textanalysen hervor:

„Während eine Textanalyse den Text als geschlossenes System distinktiver Elemente betrachtet, das autonomen („grammatischen“) Mechanismen der Sinngenerierung folgt, heben diskursanalytische Zugänge die Verbindung des Textes mit seinem Kontext hervor. Für die Diskursanalyse sind Texte keine geschlossenen Behälter selbstreferential erzeugten Sinns, sondern die aufgezeichneten Spuren einer diskursiven Aktivität, die sich nie vollständig auf Text reduzieren lassen und immer einen nicht vertextbaren Überschuss diskursiven Potentials bereit halten (...)“ (Angermüller 2001 S.8).

Die Diskursanalyse ist also keine Textanalyse, wird aber oft als Text *basierte* Analyse durchgeführt. Daniel Wrana beschreibt, dass die überwiegende Mehrheit der deutschsprachigen Ansätze „den Weg über die Textanalyse“ geht (Wrana 2005, Fußnote S.4). So verlief auch in dieser Arbeit die Analyse des Diskurses anhand von Texten, genauer: Zeitungsartikeln.

2 THEORIE

2.1 Zum *Verhältnis von Diskurs und Realität*

Im Poststrukturalismus wird die Realität durch den Diskurs überhaupt erst hergestellt, es gibt Kategorien wie ‚Subjekt‘, ‚Frau‘ oder ‚Sprache‘ etc. überhaupt nicht vor oder außerhalb des Diskurses. Darum kann mensch auch nicht nach Phänomenen der Realität fragen. Fragen wie: „Bildet der Diskurs die patriarchale Realität oder die pädagogische Realität richtig ab?“ werden insofern obsolet. Aber: Ich kann die Diskurse selbst und die Rückwirkung des Diskurses auf die Realität betrachten. Das ist die Vorgehensweise in meiner Diplomarbeit. Ich lasse die Frage nach der Realität als Ursache für den Amoklauf beiseite (z.B. Neoliberalismus, Patriarchat etc.) und frage danach, wie der Diskurs auf die Realität zurückwirkt.⁶ Ich sehe mir an, was im Diskurs auftaucht - genauer: Welches Bild der PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen konstruiert der Diskurs - um dann danach zu fragen, welche Rückwirkungen diese spezielle Konstruktion auf die PädagogInnen und die Realität hat.

2.2 *Die Ordnung des Diskurses – Theoretische Grundlegungen*

Der öffentlich-mediale Diskurs zeigt – wie bereits dargestellt – nicht nur wie über die Pädagogischen AkteurInnen gesprochen wird, sondern konstruiert diese gleichzeitig mit. Diese Konstruktion passiert nach Foucault nicht willkürlich oder wahllos innerhalb eines Diskurses, der nicht kontrolliert bzw. eingesehen werden kann. Ganz im Gegenteil: Foucault beschreibt in seiner Antrittsvorlesung am 2.Dezember 1970 am Collège de France *Die Ordnung des Diskurses* (französisches Original *L'ordre du discours*) und legt damit ein Werk vor, das sich mit den Regulierungsprozeduren des Diskurses beschäftigt.

In der *Archéologie du savoir* (1969) hat Foucault erstmals den Versuch unternommen, seine bis dahin entstandenen Arbeiten (*Wahnsinn und Gesellschaft*, *Die Geburt der Klinik* und *Die Ordnung der Dinge*) methodisch zu reflektieren und hat im Zuge dessen die diskursive Seite als Vorbedingung des

⁶ Radikaler gedacht würde die Frage lauten: *Wie erzeugt der Diskurs die Realität?*

Wissens festgestellt. Hier taucht der Diskurs bei Foucault erstmals auf – und zwar im Zusammenhang mit der Frage nach den Bedingungen, die eine Aussage zu Wissen macht. Diese zentrale Frage der *Archäologie des Wissens* führt Foucault auch dazu nach möglichen allgemeinen Bedingungen für die Konstituierung von Diskursen zu fragen. In dieser Phase nimmt Foucault an, dass der Diskurs *produktiv* sei und, dadurch fähig, sich selbst zu erweitern (vgl. Ruoff 2007, S.32).

Während die Diskursanalyse innerhalb der *Archäologie* vom Soziologen Reiner Keller als „fotografische[r] Schnappschuss zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt“ (Keller 2004, S.48) beschrieben wird, was die Geschlossenheit des Diskurses bildhaft werden lässt, „betont die genealogische Perspektive die prozessuale und handlungspraktische Seite von Diskursgefügen sowie die Bedeutung von Macht-/Wissen - Komplexen.“ (ebd.) Hier wird einerseits die Bedeutung der Diskursanalyse für die Sozialwissenschaften deutlich, als auch die Verstrickung der Disziplinen (i.S.v. Fachrichtungen) in die Wissensproduktion, die bei Foucault ab der *Genealogie* immer in Verbindung mit Macht gedacht wird. Hier kommt der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ebenso wie den Bildungsinstitutionen in ihrer Rolle als Wissensvermittlerin und in der Entwicklungsarbeit mit Subjekten enorme Verantwortung zu. Keller: „An die Stelle der Konzentration auf Aussagesysteme tritt die Untersuchung der Praktiken, mittels derer Diskurse Subjekte formen (...)“ (Keller 2004, S.48). Daniel Wrana bringt das für die Bildungswissenschaften so auf den Punkt: „Bildung hat damit ihre `Unschuld` verloren, weil ihre grundsätzliche Verstrickung in Machtverhältnisse aufgedeckt und die prekären Formen der Subjektivierung betrachtet werden“ (Wrana 2005, S.1). Dieser Punkt der Subjektwerdung durch Diskurse macht deutlich, was ich mit meiner Arbeit zeigen möchte: Der Diskurs produziert die pädagogischen AkteurInnen mit.

Foucaults Diskurstheorie steht zum Zeitpunkt der Antrittsvorlesung *Die Ordnung des Diskurses* genau zwischen der früheren *Archäologie* und der *Genealogie*. Anders als in der *Archäologie des Wissens* spricht Foucault hier von einem Diskurs, der nicht mehr nur produktiv und autonom begriffen wird, sondern von einem Diskurs, der äußeren und inneren Beschränkungen dieser Produktivität

unterliegt (vgl. Ruoff 2007, S.36ff). Der Philosoph Hinrich Fink-Eitel sieht den Grund für diese theoretische Neuorientierung Foucaults weg vom autonomen Diskurs hin zu einem Diskurs, der etlichen Prozeduren der Eindämmung unterworfen ist, in der „Umkehrung der bekannten These Jacques Derrida, der abendländische Geist sei `logozentrisch´“ (Fink-Eitel 1989, S.64). Foucault geht zu diesem Zeitpunkt stattdessen von einer tief sitzenden Angst, einer `Logophobie´ (Foucault 1997, S.33) aus, die er als „stumme Angst vor jenen Ereignissen, vor jener Masse von gesagten Dingen, vor dem Auftauchen all jener Aussagen, vor allem, was es da Gewalttätiges, Plötzliches, Kämpferisches, Ordnungsloses und Gefährliches gibt, vor jenem großen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses.“ (Foucault 1997, S.33) Diese Angst lässt die Macht auf die „Theoriebühne“ treten, um den Diskurs zu „bändigen“, zu „verknappen, kontrollieren und organisieren.“ (Fink-Eitel 1989, S.65) Und zwar in unterschiedlicher Weise: zum einen durch *Ausschließungssysteme*, die von außen auf den Diskurs einwirken und zum anderen durch *Verknappungssysteme*, die den Diskurs von innen regulieren und als „Klassifikations-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien wirken.“ (Foucault 1997, S.17)

Im Analyseteil (Kapitel 5) meiner Arbeit habe ich diese Regulierungssysteme in Bezug auf die pädagogischen AkteurInnen aufgespürt und festgestellt, welche Themen in diesem Teil des öffentlich-medialen Diskurses über die pädagogischen AkteurInnen Platz greifen, welche durch Ausschließungsprozeduren keinen diskursiven Ort haben und habe herausgefunden ob und in welcher Weise/Funktion die pädagogischen AkteurInnen sprechen dürfen oder angesprochen werden. Im folgenden Kapitel werden die Regulierungsprozeduren des Diskurses im Detail dargestellt.

2.3 Die Regulierung des Diskurses

2.3.1 Prozeduren der Ausschließung

„Drei große Ausschließungssysteme treffen den Diskurs: das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit.“ (Foucault 1997, S.16)

Foucault beschreibt das Verbot als die „sichtbarste und vertrauteste“ (Foucault 1997, S.11) dieser Prozeduren der Ausschließung in unserer Gesellschaft. Damit nimmt Foucault drei unterschiedliche Bereiche in den Blick: Zum Ersten das „Tabu des Gegenstandes“ (ebd.), das meint, dass „man nicht das Recht hat, alles zu sagen“ (ebd.). Zum Zweiten nennt er das „Ritual der Umstände“ (ebd.) das den Bereich dessen einschränkt, was zu bestimmten Gelegenheiten gesagt werden kann. Das dritte Verbot richtet sich schließlich auf die sprechenden Subjekte – nicht jeder darf SprecherIn zu jedem Thema werden (vgl. ebd.).

Eine weitere Ausschließung betrifft den Wahnsinn, genauer die Grenzziehung zwischen Vernunft und Wahnsinn (vgl. Foucault 1997, S.11). Der oben erwähnten „Neigung zu Logik und Ordnung“ (Ruoff 2007, S.36) des Abendlandes entspricht auch die „Ausgrenzung der Unvernunft als Wahnsinn“ (ebd.). Im Analyseteil dieser Arbeit ist zu sehen wie durch die Ausgrenzung des Wahnsinns Normalität und Anomalität konstruiert werden. Zum Beispiel wird der Täter Tim bereits am zweiten Tag der Berichterstattung als *anomal* inszeniert, indem die Diagnose „Depression“ auftaucht und Gespräche mit einem Psychiater in den Medien als Aufenthalte in der Psychiatrie verhandelt werden (vgl. FAZ 9).

Der „Wille zur Wahrheit“ (Foucault 1997, S.15) kann mit dem Philosophen Fink-Eitel als eine „Grenzziehung zwischen wahr und falsch (bzw. dem, was jeweils für das eine oder das andere gehalten wird)“ (Fink-Eitel 1989, S.65) beschrieben werden und stellt das dritte große – und gleichzeitig mächtigste – Ausschließungssystem dar. Das entspricht auch der Aussage des Philosophen Michael Ruoff, laut dem der Wille zur Wahrheit „härter als das Verbot und wirkungsvoller als die Grenzziehung“ (Ruoff 2007, S.77) zwischen Vernunft und Wahnsinn ist, da das Verbot und die Grenzziehung dem Willen zur Wahrheit gewissermaßen unterworfen sind und sich ihm immer weiter annähern: Foucault beschreibt den Willen zur Wahrheit so, dass er zunehmend versucht „sie sich unterzuordnen [das verbotene Wort und die Ausgrenzung des Wahnsinns, Anm. TW], um sie gleichzeitig zu modifizieren und zu begründen.“ (Foucault 1997, S.16) Darüber hinaus stützt sich der Wille zur Wahrheit – ebenso wie die übrigen Ausschließungssysteme – auf eine „institutionelle Basis“ (Foucault 1997, S.15), deren Praktiken den Willen zur Wahrheit beständig erneuern und verstärken. Zu der Basis gehören Institutionen der Pädagogik, also auch das Schulsystem, und

die Verteilungsinstitutionen der Bücher (Verlage und Bibliotheken) (vgl. Foucault 1997, S.15). In diesem Sinne gewinnt die Berichterstattung über den Amoklauf auch eine neue Dimension: durch den Tatort *Schule* ist diese hier auch eine den *Willen zur Wahrheit* stützende Institution, deren diskursive Stellung auch Beachtung finden sollte.

Ein Prinzip der Ausschließung, das für diese Arbeit besondere Relevanz hat ist das *Tabu des Gegenstands*, also eines der Verbote, die Foucault als besonders wirkungsvoll bezeichnet. Das Tabu des Gegenstands dreht sich um den Komplex des Aussagbaren, darum *WAS* gesagt werden darf. Hier kann eine der zwei zentralen Frage, die Keller dem Diskurs entgegenbringt, synonym gelesen werden: „*Was darf/kann wie gesagt werden?*“ [Hervorhebungen im Original] (Keller 2004, S.62).

Das Tabu des Gegenstands untersteht auch - wie bereits erwähnt - dem Willen zur Wahrheit und verrät somit etwas darüber, was als wahr oder falsch angenommen werden kann. Anders ausgedrückt: Was nicht als wahr gilt, wird nicht weiter als Gegenstand des öffentlich-medialen Diskurses aufgenommen werden, sondern durch die zahlreichen Regulierungsprozeduren delegitimiert und ausgeschlossen.

2.3.2 Verknappungssysteme

Die *Verknappungssysteme* wirken laut Foucault klassifizierend, anordnend und verteilend und kontrollieren den Diskurs somit von innen (vgl. Foucault 1997, S.17).

Wie bereits erwähnt sind zwei zentrale Fragen der Diskursanalyse für Keller (2004) jene danach *Was* gesagt werden kann und in welcher Form und zum Zweiten danach *Wer* legitimiert ist zu sprechen (vgl. Keller 2004, S.62). Diese zweite Frage weist auf die Verknappung der SprecherInnen in der Ordnung des Diskurses hin:

„So wie die Aussagen ist auch die Anzahl der Sprecher unterschiedlichen Verknappungsprozessen unterworfen, bspw. durch Rituale der Qualifikation, Kommentierungen, die den Stellenwert von Aussagen im Diskurs bewerten, Wahr-Falsch-Urteile, die bewahrenswerte ‘Ergebnisse’ selektieren u.a.m.“ (Keller 2004, S.49)

Keller fasst die Verknappungssysteme zusammen als Systeme, die auf die Reduzierung von möglichen SprecherInnen zielen und zwar durch „Rituale der Qualifikation, Kommentierungen, die den Stellenwert von Aussagen im Diskurs bewerten, Wahr-Falsch-Urteile, die bewahrenswerte ‘Ergebnisse’ selektieren u.a.m.“ (Keller 2004, S.49) Diese Verknappung der SprecherInnen geht einher mit deren Positionierung im Diskurs als legitimierte SprecherInnen oder Nicht-Sprechende. Foucault nennt hier als ein zentrales Einschränkungssystem das *Ritual*: „Das Ritual definiert die Qualifikation, welche die sprechenden Individuen besitzen müssen“ (Foucault 1997, S.27). Überhaupt bestimmt das Ritual, *was* gesagt wird, *wie* es gesagt wird, in welchem Rahmen, *wer* es sagt und *wer* zuhört, es verteilt also auch die Rollen der SprecherInnen und ZuhörerInnen (vgl. ebd.).

Ruoff beschreibt die „Regelung des Zugangs durch autorisierte Sprecher“ (Ruoff 2007, S.223) als unterschiedlich streng. Während einige Diskurse so gut wie für alle zugänglich sind, gibt es andererseits ‘Hochsicherheitsdiskurse’ die durch ein strenges Zugangssystem geregelt sind (vgl. ebd.). Solche Zugangshürden können sich sprachlich (z.B. Fachvokabular), aber auch durch Verhaltensregeln ausdrücken und den Zugang zum Diskurs erheblich erschweren: „Es sind die feinen Unterschiede im unmerklichen sozialen Ritual, die Gesten, die Nuancen, die adäquaten Augenblicke für bestimmte Handlungen, die letztlich über die Zulassung zum Diskurs entscheiden.“ (ebd.) Zu den Systemen der Verknappung gehören außerdem „Kommentar, Autor und Disziplinen (hier im Sinne von Fachrichtungen!)“ (Ruoff 2007, S.222), die auch darauf abzielen, die legitimierte SprecherInnen zu limitieren (vgl. Keller 2004, S.49).

Der Kommentar wird im Diskurs wirkungsvoll durch die Wiederholung – er gibt wieder, was im Original steht – aber präziser als dort, bezieht sich auf den Text und erklärt ihn gewissermaßen. Auf diese Weise wird die Vielfalt der Texte im Diskurs beschränkt (vgl. Ruoff 2007, S.222). Fink-Eitel beschreibt den Kommentar in seiner Aufgabe zur Diskurskontrolle als eine Prozedur, die „den Zufall des Diskurses dem Spiel unendlicher Wiederholung ein und desselben unterwirft (...)“ (Fink-Eitel 1989, S.65). Das bedeutet, dass die Möglichkeit dessen, was überhaupt gesagt werden könnte dadurch beschränkt wird, dass Bezüge untereinander hergestellt und gefestigt werden, was zur Folge hat, dass

eben diese Kommentare immer wieder auf ein und denselben Text rekurrieren und damit die Menge des Aussagbaren im Diskurs einschränken⁷ (vgl. Foucault 1997, S.19f).

Der Autor ist in seiner *AutorInnenschaft* für Foucault unbedeutend. Wir sprechen aber trotzdem über ihn, weil er sehr wohl Relevanz für den Diskurs hat. Nicht in seiner „Autorität als Wahrheitsbezeugung“ (Ruoff 2007, S.222), sondern in seiner *Funktion* für den Diskurs ist er interessant für Foucault. Für den Diskurs ist der Autor wichtig, weil ein Text durch ihn immer einem Namen zugeordnet werden kann, es kann zurückverfolgt werden wer spricht und wer für einen Text verantwortlich gemacht werden kann (vgl. Foucault 1997, S.20ff).

Damit ist eine weitere Einschränkung dahingehend gegeben, wer sprechen – oder in diesem Fall *schreiben* – darf, was auch die gegenseitige Verschränkung der einzelnen Verknappungssysteme aufzeigt – in diesem Fall mit der Verknappung der SprecherInnen und mit dem Kommentar, der wiederum von den AutorInnen verfasst wird.

Das dritte Verknappungssystem, das die Diskurse in Regelsysteme zwingt ist das der Disziplinen - hier als *Fachrichtung* verstanden.

„Ein Wissensbereich steckt den anerkannten Spielraum für die Formulierung neuer Sätze ab und legt eine Art Wahrheitskorridor der ‘richtigen’ Gegenstände, der anwendbaren Methoden, der grundlegenden Sätze, der Definitionen und Regeln fest.“ (Ruoff 2007, S.223)

Es gibt in dieser Logik wahre und falsche Sätze innerhalb einer Disziplin, sie müssen allerdings „im Wahren“ sein, um dort überhaupt als wahr oder falsch anerkannt zu werden. Das bedeutet, dass das gültige Ensemble aus Gegenstand, Methode etc. gewährleistet sein muss, damit ein Satz einem Wissen zugeordnet werden kann und darf (vgl. ebd.).

⁷ Es wird sich zeigen, ob dieses Verknappungsprinzip der Wiederholung auch in dem zeitlich stark reduzierten Ausschnitt des öffentlich-medialen Diskurses auszumachen ist. Es wäre denkbar, dass durch den kleinen Ausschnitt des Berichterstattungszeitraumes sich keine relevanten Wiederholungsstrukturen erkennen lassen.

Laut Foucault ist jedes Erziehungssystem eine „politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (Foucault 1997, S.30) Er sieht ein „Unterrichtssystem“ als:

„Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (ebd.)

und nennt noch Medizin und Gerichtssystem sowie Schriftstellerei als „ähnliche Systeme zur Unterwerfung des Diskurses“ (ebd.).

Als wichtigste Verknappungssysteme fungieren für die Analyse des öffentlich-medialen Diskurses über die pädagogischen AkteurInnen der *Kommentar* und das laut Keller übergeordnete System der *Verknappung der SprecherInnen*. Der *Kommentar* zeichnet sich für die Analyse aus, indem er durch Wiederholungen sichtbar wird und damit eine Dominanz von bestimmten Themen im Diskurs aufzeigt. Die *Verknappung der SprecherInnen* zielt auf die pädagogischen AkteurInnen und ihre Verortung im Diskurs ab und also auf die Frage, ob sie selbst legitimierte SprecherInnen sind und wenn ja: was sie sagen dürfen.

Diese Arbeit will also aufzeigen, *worüber* gesprochen werden darf, in welchen Zusammenhängen Aussagen auftauchen (können) und schließlich *wer* überhaupt zu Wort kommt. Dabei wird besonders zu beachten sein, ob die pädagogischen AkteurInnen (oder eine Gruppe von ihnen) zu Wort kommen oder sie einem Verbot des Sprechens unterliegen. Außerdem wird sich im Zuge der Analyse zeigen, ob der analysierte Diskursteil verschränkt ist mit anderen Diskursen oder Diskurssträngen. Jean Carabine sieht die produktive Kraft des Diskurses zum einen darin, wie sie eine ganz bestimmte Wahrheit über die Dinge definieren und etablieren⁸ (vgl. Carabine 2001, S.268) und zum anderen in der Art wie Diskurse produktiv werden, indem sie sich in andere dominante, legitimierte Diskurse „einhaken“ und so „produce potent and new ways of conceptualizing the issue or

⁸ In ihrem Fall geht es um „Wahrheiten“ die zum Thema „Unmarried Motherhood“ etabliert werden.

topic“ (ebd., S.269). Es wird sich zeigen, ob dieser öffentlich-mediale Diskurs über die pädagogischen AkteurInnen von anderen Diskursen vereinnahmt wird oder – umgekehrt – er sich mit verschiedenen Diskurs(sträng)en verhakt.

3 METHODE DISKURSANALYSE

Foucaults Diskurstheorie und deren Anwendung als empirisch-analytische Methode befinden sich in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zueinander. Foucault hat sich nicht darum bemüht, seine Diskurstheorie als „Analysemethode“ (Sarasin 2006, S.125) auszuführen – zum Bedauern vieler WissenschaftlerInnen, die sich um deren Anwendbarkeit bemühen. Foucault hat die viel zitierte „Werkzeugkiste“ nicht wortwörtlich mit Hammer und Dübeln ausgestattet:

"Alle meine Bücher, sei es 'Wahnsinn und Gesellschaft' oder dieses da [*Mikrophysik der Macht*, Anm. TW], sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind - nun gut, umso besser."
(Foucault 1976, S.53)

Foucault ist in erster Linie *philosophischen* Fragen nachgegangen wie z. B. den Bedingungen der Wahrheitsproduktion (z. B. Foucaults *Archéologie du savoir* 1969) oder der Konstruktion von Normalität, wie Foucaults *Wahnsinn und Gesellschaft* - frz. Original 1961 - oder die spätere Vorlesung *Die Anomalen* am Collège de France 1974/75. Trotzdem folge ich bei der Durchführung der Analyse des öffentlich-medialen Diskurses bestimmten Kriterien und methodischen Anleitungen. Ich habe mich dabei für die Analyseschritte des Soziologen Reiner Keller entschieden.

In einem ersten Schritt habe ich die Einschränkung auf ein Diskursfeld und die Auswahl des Datenmaterials mit Keller (2003 und 2004) vorgenommen. (3.1) Danach habe ich aus dem Material zwei Gruppen von AkteurInnen identifiziert. (3.2) Zuletzt habe ich drei Analysekatégorien der *Ordnung des Diskurses* von Foucault für die Analyse der Prozeduren übernommen, welche den Diskurs über die AkteurInnengruppen regulieren (3.3).

3.1 Auswahl des Datenmaterials

Bei der Auswahl der Daten beziehe ich mich auf Kellers *Wissenssoziologische Diskursanalyse* und seine Beschreibung des methodischen Vorgehens (vgl. Keller 2003 und 2004). Laut Keller ist die Auswahl der Daten bereits ein grundlegender Bestandteil einer Diskursanalyse und folgt daher auch bestimmten Regeln. (vgl. Keller 2004, S.86) „[N]icht nur die Analyse, sondern bereits die Zusammenstellung von Daten [erfolgt] nach theoriegeleiteten, also reflektierten Kriterien“ - soll heißen, dass ich bereits bei der Auswahl der Medien selektiere und nicht „objektiv“ bin. Und nicht nur das, es braucht auch die „Orientierung an Ausschlusskriterien, also an begründeten Maßstäben dafür, welche Texte schließlich zu einem Sample gehören sollen, und welche nicht.“ (Keller 2004, S.86) Diese Auswahl habe ich mit Hilfe Kellers Beschreibungen zum Einstieg in die diskursanalytische Arbeit getroffen, welche mit der Eingrenzung des Diskursfeldes beginnt (vgl. Keller 2004, S.81ff).

1. In einem ersten Schritt empfiehlt Keller die Festlegung auf ein Diskursfeld oder mehrere Diskursfelder anhand von Themenaufhängern, institutionellen Settings oder bezogen auf AkteurInnen. In meinem Fall ist es eine Kombination aus allen dreien. Erstens orientierte ich mich am Ereignis des Schulamoks in Winnenden, was eine thematische Einschränkung darstellt. Zweitens habe ich aus den von Keller beschriebenen institutionellen Settings den allgemeinen öffentlichen Diskurs gewählt, keinen Spezialdiskurs wie z. B. einen der sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientiert. Die dritte Einschränkung von Diskursfeldern betrifft die AkteurInnen – ich orientiere mich am Diskurs über die *Pädagogischen AkteurInnen* als spezielle Gruppe (vgl. Keller 2004, S.81).

2. Nach dieser ersten Einschränkung des Diskursfeldes wird eine Fragestellung formuliert, die im Verlauf der Beschäftigung mit dem Material gegebenenfalls adaptiert werden kann. In meinem Fall ist es die Frage nach den Pädagogischen AkteurInnen und deren Darstellung (vgl. ebd.).

3. In einem nächsten Schritt wird das Datenmaterial zusammengetragen (vgl. Keller 2004, S.81). Zu diesem Zweck beantragte ich einen Forschungsaufenthalt an der *Deutschen Nationalbibliothek* (DNB) in Leipzig. Vor Ort bekam ich Zugriff auf Datenmaterial der Schweizer Tageszeitung *Tages Anzeiger*, das in Österreich nicht erhältlich ist.

4. Gleichzeitig mit der Auswahl des Materials sollen laut Keller (wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche) Informationen zum Thema eingeholt, sowie der Datenkorpus zusammengestellt werden (vgl. Keller 2004, S.81). Dem Vorschlag zur Informationssuche bin ich nicht nachgegangen, aus dem bereits oben erwähnten Grund, dass sich diese Arbeit mit dem Diskurs und seinen Regulierungsmechanismen beschäftigt und nicht mit der Realität und dessen Abbildung im Diskurs.

Die Zusammenstellung des Datenkorpus beschreibt Keller (2003, S.213 ff) mit den Kategorien *Raum*, *Untersuchungszeitraum*, *Daten- bzw. Textsortenbestimmung* und *kritische Ereignisse*. Meine Analyse bezieht sich auf den öffentlichen deutschsprachigen Raum, also Schweiz, Deutschland und Österreich. Der Untersuchungszeitraum meiner Analyse orientiert sich am kritischen Ereignis (siehe unten), der Zeitraum erstreckt sich vom Zeitpunkt der Tat (11.März 2009) über die Hauptberichterstattungsphase von *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, *Kronen Zeitung (KRONE)* und *Tages Anzeiger (TAG)*. Diese ebbt nach ca. 10 Tagen nach einer „Begräbniswelle“ (der Opfer und des Täters) ab. Die gewählten Daten- bzw. Textsorten sind Printmedien. Ich habe aus dem Pool an öffentlichen Medienformaten drei deutschsprachige Tageszeitungen ausgewählt, ein Datenformat, das sich laut Keller gut zur Analyse von öffentlichen Diskursen eignet (vgl. Keller 2003, S.214). Sowohl *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, als auch *Kronen Zeitung* und *Tages Anzeiger* zählen zu den auflagenstärksten und somit zu den meinungsbildenden Tageszeitungen in Deutschland, Österreich und Schweiz. Für genauere Begründungen zur Auswahl der Tageszeitungen siehe Kapitel 4.3.1.

„Öffentliche Themen haben ihre massenmedialen Konjunkturen.“ (Keller 2003, S.213) Je nachdem ob *Sommerloch* herrscht, ein Gesetz verabschiedet wird oder ein Großereignis stattfindet (z.B. Fußball-WM oder Zeugen-Jehovas-Massentaufen) werden öffentliche Themen mehr oder weniger ausführlich besprochen. Im Fall des pädagogischen Diskurses besitzt der Schulamoklauf Sprengkraft und war Auslöser für eine breite Debatte - auch was pädagogisch relevante Themen betrifft (vgl. Keller 2004, S.81ff) und bietet so als kritisches Ereignis Material zur Analyse des öffentlich-medialen Diskurses über die pädagogischen AkteurInnen.

5. Die erste Analysephase, die ich Grobanalyse nenne, widmet sich dem zusammengetragenen Material und durchläuft die von Keller empfohlenen Schritte der Einzelanalyse, die mit der Hypothesenbildung abwechselnd einhergeht (vgl. Keller 2004, S.81ff). In einem ersten Schritt habe ich mich also der intensiven Lektüre des Materials gewidmet, die am besten als zirkuläres Lesen und erste zur Kenntnisnahme von bemerkenswerten Artikeln und einzelnen Aussagen zu beschreiben ist. Wickham/Candell beschreiben in *Using Foucault's Methods* zur Herangehensweise an genealogische Diskursanalysen das wiederholte Lesen des Materials nach der Auswahl des Themas als zweiten Schritt: „know your data - read and re-read. Familiarity aids analysis and interpretation“ (Wickham/Candell 1999, S.281) Ich habe Auffälligkeiten notiert, jeweils gesamte Zeitungsseiten betrachtet und meine Eindrücke dazu aufgeschrieben, Größe der Artikel und der Überschriften notiert, was als Dominanz eines Artikels auf der Seite oder eines Themas Eingang in meine weiteren Überlegungen fand. Besonderes Augenmerk habe ich auf die Bebilderung der Seiten gelegt, welche die Sichtbarkeit eines Artikels (zusätzlich zu dessen Länge und Positionierung auf der Seite und in der Zeitung) noch verstärken können. Ich habe aufgrund meiner Beobachtungen und Notizen Hypothesen gebildet. Danach folgten Einzelanalysen von Artikeln und Aussagen in ihrem jeweiligen Kontext und isoliert davon, die wieder von einer Hypothesenbildungsphase gefolgt wurde usw.

Die drei Haupthypothesen sind: Es gibt unterschiedlich präsente AkteurInnengruppen. Die pädagogischen AkteurInnen sind keine legitimierten SprecherInnen. Dieser öffentlich-mediale Diskurs über die pädagogischen AkteurInnen setzt sich aus zahlreichen disziplinären Diskursen zusammen (etwa psychologischen, kriminologischen...), wobei der pädagogische Diskurs kein Teil davon ist.

3.2 AkteurInnengruppen

Ich habe das Material immer und immer wieder gelesen, um einen guten Überblick zu bekommen und bin bewusst nicht mit vorgefertigten Kategorien an

das Material herangegangen, um einen möglichst offenen Blick für die Diskursstränge zu behalten, die im Material sichtbar werden.

Ich konnte feststellen, dass es unterschiedliche AkteurInnengruppen im öffentlich-medialen Diskurs gibt. Dabei habe ich die Personengruppen zusammengetragen die „auftauchen“ - also entweder als SprecherInnen auftreten oder zumindest Erwähnung finden. Ich habe zwei Gruppen von AkteurInnen ausmachen können, die wiederum aus Untergruppen bestehen. Die erste Gruppe ist die der *Pädagogischen AkteurInnen* – dazu zählen wie bereits erwähnt die Gruppe der LehrerInnen, die Gruppe der Eltern und jene der SchülerInnen. LehrerInnen und SchülerInnen die beim Schulamoklauf getötet wurden zählen ebenfalls zur jeweiligen AkteurInnengruppe.

Die zweite Gruppe ist – in Abgrenzung zu den pädagogischen AkteurInnen benannt und als Kontrast zu diesen relevant – die Gruppe der *Allgemeinen AkteurInnen*. Zu diesen gehören die folgenden Untergruppen: Polizei, PolitikerInnen (Bundespräsident, Bundeskanzlerin, Innenminister, Kultusminister), ExpertInnen (PsychologInnen, Gewaltprävention, Kriminalistik, Psychiatrie, Pädagogik), SchulpolitikerInnen (Schulleitung, Schulräte), ReligionsvertreterInnen des Christentums (PfarrerInnen, (Erz-)Bischöfe und eine Bischöfin).

Administrative Schulangestellte wie Reinigungskräfte, Buffetzuständige und Schulwart/in werden weder in der KRONE noch in der FAZ erwähnt und kommen damit als AkteurInnen nicht vor. Im *Tages Anzeiger* wird der „Leiter des Hausdienstes“ an einer Stelle erwähnt (TAG 60, S.13). SekretärInnen kommen als AkteurInnen in allen drei Zeitungen ebenfalls nicht vor. An einer Stelle wird zwar eine Sekretärin erwähnt (FAZ 60, S.2), allerdings in einer Aufzählung der Opfer des Erfurter Amoklaufs 2002.

3.3 Analysekategorien zur Ordnung des Diskurses

Nach dieser ersten Grobanalyse habe ich Kriterien zur Analyse des öffentlich-medialen Diskurses über die pädagogischen AkteurInnen gesucht und Foucaults *Ordnung des Diskurses* entlehnt. Wie bereits in den Kapiteln 2.2 und 2.3 dargestellt, beschreibt Foucault den Diskurs als Regeln, Kontrollsystemen und

Einschränkungen unterworfen. Diese Systeme stellen meine Analysekategorien in Bezug auf die pädagogischen AkteurInnen dar und bilden gleichzeitig die Struktur dieses Kapitels. Als erstes werde ich zeigen wie die pädagogischen AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs durch die Verknappungssysteme (von innen) und die Ausschließungssysteme (von außen) betroffen sind. Hier geht es um die Frage, wie der öffentlich-mediale Diskurs geregelt ist und wie sich das auf die pädagogischen AkteurInnen auswirkt.

Die ersten beiden Analysekategorien *Verknappung der SprecherInnen* (als Überkategorie) und *Kommentar* (der sich in der Wiederholung zeigt) entnehme ich den Verknappungssystemen. Die dritte Kategorie gehört zu den Ausschließungssystemen und befasst sich mit dem *Tabu des Gegenstandes* (ein Verbot). Diese drei Kategorien erlauben es wichtige Fragen zu stellen: Wer darf sprechen bzw. nicht sprechen? Worüber darf nicht / darf gesprochen werden? Was dominiert durch Wiederholung (=Kommentar)? Welche Diskursstränge werden dadurch gestützt?

Diese Kategorien decken den Bereich der Gegenstände und der sprechenden Subjekte ab. Dies sind die zentralen Analysebereiche für meine Arbeit, da es darum geht festzustellen in Verbindung mit welchen Themen Zuständigkeiten für sie kreiert werden, ob und in welcher Weise die pädagogischen AkteurInnen selbst sprechen dürfen und in welcher Art und Weise sie angesprochen werden.

Im Material habe ich die SprecherInnen als solche durch die Präsenz ihrer *Aussagen* und *Aussagenkomplexe* festgemacht. Aussagen definiere ich als eine versprachlichte Sinneinheit wie z.B.: „Oettinger sieht die Hauptverantwortung für Amokläufe von Schülern bei den Eltern“ (FAZ 37). Einen Aussagenkomplex verstehe ich als Verknüpfung unterschiedlicher Sinneinheiten in einen Zusammenhang, wie z.B.: „Tim K. soll sich früher von einer Lehrerin ‚gemobbt‘ gefühlt haben: ‚Er hat sie regelrecht gehasst, wie Frauen allgemein‘, so ein Nachbar der Familie zu ‚Bild‘.“ (TAG 18)

Was nicht erschöpfend behandelt werden wird sind die Fragen nach der Grenzziehung zwischen Wahnsinn und Vernunft, dem Willen zur Wahrheit, dem die Ausschließungssysteme unterworfen sind und ein genauer Blick auf die

Disziplinen und ihre Produktion „einer Art Wahrheitskorridor“ (Ruoff 2007, S.223). Diese Mechanismen sind nicht weniger wichtig für die Regulierung des Diskurses und die Konstruktion der pädagogischen AkteurInnen. Sie sind aber nicht das eigentliche Interesse dieser Arbeit und werden daher lediglich am Rande zur Sprache kommen.

3.3.1 Die Verknappung der SprecherInnen

Anders als im *Verbot der sprechenden Subjekte*⁹, geht es hier um den Status der SprecherInnen. Es wird also zu zeigen sein, welche Personen z.B. durch spezielle Funktionen des öffentlichen Interesses zuerst oder öfter zu Wort kommen und welchen Status die pädagogischen AkteurInnen haben.

Sich daraus ergebende Fragen an das Material:

→ Wer kommt zu Wort? (Wer wird gefragt? Wer fordert das Sprechen ein?)

→ Welche AkteurInnengruppen sprechen? Kommen die pädagogischen AkteurInnen zu Wort? Welche?

In Folge → Worüber sprechen die legitimierten SprecherInnen?

3.3.2 Der Kommentar

„Das Prinzip der Verknappung durch den Kommentar besteht in der Wiederholung.“ (Ruoff 2007, S.222) Die Verknappung durch den Kommentar zeigt sich in wiederholter Bezugnahme auf ein so genanntes Original (vgl. Ruoff 2007, S.222) und bewirkt dadurch eine Verknappung der Themen, die überhaupt auftauchen können. Im Falle meines Materials (Zeitungsartikel) kann ich anhand gehäufte Aussagen zu bestimmten Themen auf die sich immer wieder bezogen wird (das können auch Erwartungen oder Forderungen an Einzelne oder AkteurInnengruppen sein) eine Verknappung des Aussagbaren jenseits dieser dominanten Themen/Bezüge feststellen.

⁹ Näheres zum *Verbot der sprechenden Subjekte* als eines der Ausschließungssysteme des Diskurses siehe Foucault 1997, S.11.

Sich daraus ergebende Fragen an das Material:

→ Welche Aussagen tauchen immer wieder auf/ werden von den SprecherInnen wieder aufgegriffen?

→ Welche Aussagen stützen einander? Welche Diskurse/Diskursstränge werden dadurch gestützt?

3.3.3 Das Tabu des Gegenstands

Im Analysekapitel werde ich das *Tabu des Gegenstands* als eines der Verbote analysieren. Eine Schwierigkeit könnte darin bestehen, dass das Tabu zur Folge hat, dass nicht oder kaum über diesen tabuisierten Gegenstand gesprochen wird. Auffinden lassen sich diese Gegenstände trotzdem: 1. Als solche, von denen sich explizit abgegrenzt wird, welche also ausgesprochener Weise als illegitim, nichtig oder veraltet bezeichnet werden, um in Abgrenzung dazu ein *legitimes* Thema/Programm anzubieten. 2. Die tabuisierten Gegenstände schlicht nicht aufzugreifen, was daran sichtbar würde, dass einzelne Themen ein Mal zur Sprache kommen, dann aber nicht daran angeknüpft wird.

Sich daraus ergebende Fragen an das Material:

→ Wogegen grenzen sich die legitimierten SprecherInnen explizit ab: Was wird lächerlich gemacht/ als ungenügend dargestellt?

→ Welche Gegenstände werden implizit zum Thema: Welche Themen tauchen also einmal auf und dann nicht mehr? Welche werden nicht wieder aufgegriffen?

→ Was scheint so klar, dass es gar nicht thematisiert wird? (z.B. Gesetzesänderungen im Waffenrecht und bei den Medien, dagegen: was wird *nicht* thematisiert? z.B. Gewaltpräventionsprojekte an Schulen)

Mit diesen meiner Grobanalyse folgenden Fragen und den ergänzenden Kategorien zur Analyse habe ich meine Feinanalyse begonnen. In Kapitel 4 habe ich diese Fragen beantwortet, um das Diskursfeld und die Auswirkungen der Regulierungsprozeduren auf die pädagogischen AkteurInnen zu analysieren. Bevor die Analyse des Datenmaterials verständlich nachvollzogen werden kann, braucht es vorab noch ein paar Details über den Kontext des Ereignisses

Schulamoklauf von Winnenden und die Materialauswahl, die in Kapitel 4 zusammengefasst sind.

4 KONTEXT UND MATERIAL

Folgendes Kapitel soll den aktuellen Stand der Schulamok-Diskussion darstellen und Hintergrundinformationen zum Schulamoklauf von Winnenden geben, den ich analysiert habe.

Um die Analyse des öffentlich-medialen Diskurses möglichst nachvollziehbar zu gestalten, werde ich in einem ersten Schritt die Begriffe *Amok* und *School Shooting* für die vorliegende Arbeit klären (4.1) sowie den Ablauf des Schulamoklaufs von Winnenden im März 2009 beschreiben, dessen "Verhandlung" in den Medien als Grundlage und Datenmaterial für meine Arbeit dient (4.2). Bevor ich mich dann der eigentlichen Analyse der Berichterstattung über die pädagogischen AkteurInnen zuwende, gibt ein weiteres kleines Kapitel (4.3) Aufschluss darüber, nach welchen Kriterien ich die Tagesprintmedien ausgewählt habe.

4.1 Amoklauf und School Shooting

Ich möchte mich von Definitionen des Phänomens (Schul-)Amoklauf abgrenzen, die sich in ihren Erklärungen auf psychologische Erkrankungen stützen. Gerade die Methode Diskursanalyse lässt die durch die Medien vermittelte Notwendigkeit einer letztendlichen Begründung der Tat (z.B. durch biologistische Erklärungsmodelle) erlässlich erscheinen und kann neue Sichtweisen auf das Phänomen eröffnen.

4.1.1 Begriffsdefinition: Amoklauf und School Shooting

Schulamokläufe oder *School Shootings* werden vom Gewaltforscher (TU Darmstadt) Jens Hoffmann als eine spezielle Form der „zielgerichteten Gewalt an Schulen“ angesehen. (Hoffmann 2007, S.26) Damit stimmen die Konflikt- und Gewaltforscher Nils Böckler und Thorsten Seeger (2010, S.21) überein und verorten Schulamok noch exakter als eine Form von physischer, „(Potentiell) tödliche[r] zielgerichtete[r] Schulgewalt“. (ebd.)

Laut Böckler/Seeger kommt der Begriff Amok ethymologisch von „amuk“, einem malaiischen Wort, das „sinngemäß mit „wütend“ oder „rasend“ übersetzt werden kann“. (Böckler/Seeger 2010, S.16) Der Begriff Amok wird laut den Gewaltforschern dazu verwendet einen gewaltsamen Angriff auf Unbeteiligte zu umschreiben, der plötzlich und öffentlich auftritt und unerklärlich scheint. Öffentlich bedeutet im Fall des Schulamoks die Schule bzw. schulverwandte Orte wie der Sportplatz oder die Bushaltestelle (vgl. ebd., S.16f).

Über die Definition von Schulamok sind sich Böckler/Seeger und die Sozialpädagogen Frank J. Robertz und Ruben Wickenhäuser in weiten Teilen einig. Böckler/Seeger definieren Schulamok als eine spezielle Art des Amok nach dem Ort, an dem er auftritt: dem Schulraum. Hier sind auch weiterführende Schulen und Universitäten gemeint. Ausgeführt werden die Schulamoktaten von aktuellen oder ehemaligen SchülerInnen der Bildungsstätte (wobei ein überwiegender Prozentsatz männlich ist). Weiters gehört zur Definition, dass der oder die TäterInnen die Absicht haben mindestens zwei Personen zu verletzen oder gar zu töten (vgl. Böckler/Seeger 2010, S.24 oder auch Robertz/Wickenhäuser 2007, S.7ff). Außerdem wird die Tat „im Schulalltag auf dem Schulgelände meist vor Publikum, wie Mitschülern oder Angehörigen des Schulpersonals“ (Böckler/Seeger 2010, S.24) verübt. Was die Opfer angeht, so können diese bewusst von den TäterInnen ausgewählt worden sein (etwa durch einen vorangegangenen Konflikt), zufällig der Attacke zum Opfer fallen oder „aufgrund ihrer symbolischen Bedeutung bzw. ihrer Statusposition im Sozialsystem Schule angegriffen werden.“ (ebd.) Auch der Tatort wird oft vom Täter bewusst aus symbolischen Gründen gewählt (vgl. ebd., S.17). Robertz/Wickenhäuser ergänzen, dass es nicht um einen durch vorangegangene Konflikte affektiv aufgeladenen Gewaltausbruch ginge. (vgl. Robertz/Wickenhäuser 2007, S.9) Über Tatort und Opfer stimmen ihre Einschätzungen mit Böckler/Seeger überein, auch was deren Symbolhaftigkeit angeht (vgl. ebd., S.10). Von Schulamoktaten abzugrenzen seien sog. „Gang-Related Incidents“ (ebd., S.9), also bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen Gruppen (vgl. ebd., S.9) und durch „politische, ethnische, religiöse oder kriminelle Motive“ (Adler 2000, S.51) gekennzeichnete Taten.

Es gibt eine Reihe von Einwänden gegen die Verwendung der Begriffe „Schulamok“ und „School Shooting“. Robertz/Wickenhäuser verwenden die Begriffe *School Shooting*, *Amoklauf* bzw. *Massenmord durch Jugendliche an Schulen* und *schwere zielgerichtete Gewalttaten an Schulen* synonym und weisen darauf hin, dass *School Shooting* ein irreführender, unscharfer Begriff sei, da die deutsche Übersetzung „Schulschießerei“ ist und an die Schlagzeilen der Boulevardpresse erinnert. Außerdem handle es sich bei den Tatwaffen nicht immer um Schusswaffen (vgl. Robertz/Wickenhäuser 2007, S.9f). Auch der Begriff *Schulamok* erweist sich laut Böckler/Seeger als irreführend, da ein zentrales Element des Amoks wie oben beschrieben das plötzliche Auftreten sei. Die Plötzlichkeit des Amoks hat mit dem Schulamok-Begriff laut Böckler/Seeger nichts zu tun, da die Angriffe im Umfeld Schule in der Regel vorsätzlich erfolgen, auf bestimmte Personen gerichtet sind und lange geplant werden (vgl. Böckler/Seeger 2010, S.16).

Den durchaus verständlichen Einwänden zu den Begrifflichkeiten und den detaillierten Bezeichnungen der von Robertz/Wickenhäuser oben vorgeschlagenen Begriffe zum Trotz werde ich die weniger informativen, doch für den Fließtext verträglicheren Begriffe *Schulamok* und *School Shooting* für meine Arbeit verwenden.

4.1.2 Zunahme von Schulamokläufen?

Darüber, ob es bei Amok allgemein und insbesondere bei School Shootings eine zunehmende Tendenz gibt oder nicht, gibt es keine Einigkeit. Der Gewaltforscher Jens Hoffmann von der Universität Darmstadt und Böckler/Seeger 2010 (vgl., S.25) sind der Ansicht, dass Amokläufe/ School Shootings mehr werden. Gegenteiliger Ansicht ist offenbar nur der Psychiater Adler Lothar, der 2000 eine umfassende Studie zu Amokläufen unternommen hat und den Amokzahlen in Deutschland eine rückläufige Tendenz attestiert. Insgesamt würde Amok ein seltenes Gewaltphänomen darstellen (vgl. Adler 2000, S.92f). Das bestätigte er auch im TAZ- Interview vom 12.3.2009 im Anschluss an das School Shooting von Winnenden (vgl. Adler 2009). Durch die weltweite mediale Vernetzung würde der Eindruck entstehen, es gäbe mehr Amokläufe als früher (vgl. Adler

2000, S.92). Laut seiner Studie werden die AmokläuferInnen tendenziell jünger. Eine Tendenz, die sich auch bei anderen Gewalttaten und Selbstmorden findet.

4.2 School Shooting in Winnenden

Im Fall des School Shootings in Winnenden (Deutschland) am 11.März 2009 erschoss Tim Kretschmer¹⁰, ein 17 jähriger Auszubildender 15 Personen und im Anschluss sich selbst.

Das School Shooting begann in der ehemaligen Schule des 17-Jährigen, der Albertville Realschule in Winnenden und endete am Parkplatz eines Autohauses im 40 Kilometer entfernten Wendlingen. Tim betrat die Schule gegen 9.30 Uhr in einem schwarzen Kampfanzug mit einer 9 mm – Beretta-Pistole, ging gezielt in zwei Klassen und den Chemiesaal und erschoss acht Schülerinnen, einen Schüler und drei Lehrerinnen und verletzte neun Kinder und eine Lehrerin schwer. Als die Polizei eintraf flüchtete Tim aus der Schule, erschoss einen Angestellten der Nervenheilanstalt neben der Schule, zwang einen Autofahrer ihn mitzunehmen, ließ diesen später aussteigen und fuhr selbst weiter. Später stieg er aus, ließ das Fahrzeug stehen und ging zu Fuß zu einem Autohaus auf einem Industriegelände in Wendlingen. Dort forderte er einen Wagenschlüssel, es kam zu einem Konflikt und Tim erschoss einen Angestellten und einen Kunden, zwei weitere Angestellte und ein Kunde konnten fliehen. Als Tim das Autohaus verließ war die Polizei bereits vor Ort, es kam zu einem Schusswechsel, woraufhin Tim angeschossen wurde, durch die Hintertür flüchtete, weiter auf vorbeifahrende Fahrzeuge und PassantInnen schoss und sich anschließend selbst tötete (vgl. Polizeibericht BW 2010).

Zugang zur Tatwaffe hatte Tim K. über sein Elternhaus. Sein Vater war zum Zeitpunkt der Tat im Besitz von 15 Waffen, die alle - bis auf eine – in einem verschlossenen Waffenschränk verstaut waren. Die nicht weggeschlossene Waffe verwendete Tim beim School Shooting als Tatwaffe. Übung im Umgang mit Schusswaffen hatte Tim durch seine Beteiligung in einem Schützenverein. Er trug während der Tat in der Schule einen schwarzen Kampfanzug. Die erste

¹⁰ Er wird in Folge wie in der Berichterstattung als „Tim K.“ bezeichnet.

Annahme, er hätte die Tat im Internet in einem Chat des Forums „krautchan.net“ (FAZ Nr. 62, Titelseite) angekündigt, stellte sich im Nachhinein als falsch heraus.

Im folgenden Kapitel werde ich darstellen, wie ich die Tageszeitungen ausgewählt habe und dann zur Analyse derselben übergehen. Die Zeitungen werden hier als Trägerinnen des zu ermittelnden Diskurses angesehen und stehen so als Beispiel für öffentlich-medial verhandeltes Aussagbares.

4.3 Medien

4.3.1 Kriterien zur Auswahl der Medien

In der folgenden Analyse werde ich drei Tageszeitungen untersuchen. Ich habe je eine Zeitung pro deutschsprachigem Land gewählt: die *Kronen Zeitung* (KRONE) aus Österreich, die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) aus Deutschland und den *Tages Anzeiger* (TAG) aus der Schweiz. Die Auswahl der Tageszeitung des jeweiligen deutschsprachigen Landes erfolgte anhand der Kriterien der Meinungsbildung/Auflagenstärke und der LeserInnenschaft.

Um herauszufinden, was der hegemoniale, also vorherrschende Diskurs über die pädagogischen AkteurInnen in der Öffentlichkeit ist, macht es Sinn nicht einen Spezialdiskurs anzusehen (z.B. die Allgemeine Erziehungswissenschaft), sondern ein möglichst breites Spektrum. Die Tageszeitungen sind eine Möglichkeit so ein breites Spektrum einzufangen, da sie Kommentare, LeserInnenbriefe, Artikel, Kolumnen etc. zusammentragen und unterschiedliche AkteurInnen der Öffentlichkeit – je nach Richtung des Tagesprintmediums – zu Wort kommen lassen: SpezialistInnen der Konfliktforschung, VertreterInnen bestimmter Disziplinen, ReligionsvertreterInnen, LeserInnen, PolitikerInnen etc..

Wenn ich nun unterschiedliche Tageszeitungen mit möglichst großer Reichweite auswähle, bekomme ich eine breite Auswahl an Analysematerial.

Auf meiner Suche nach den Printmedien mit möglichst großem Meinung bildenden Effekt spielt die Verbreitung der Zeitung eine wesentliche Rolle. Ich

gehe davon aus, dass Zeitungen, die mehr Menschen erreichen als andere einen größeren Einfluss haben, als Zeitungen die in kleiner Stückzahl erscheinen und von weniger Menschen gelesen werden. Gemessen werden kann der Einfluss somit mittels Auflagenstärke der jeweiligen Tageszeitung, die einen Vergleichswert für die Meinungsbildung darstellt. Sowohl FAZ, als auch KRONE und TAG gehören zu den auflagenstärksten Tagesprintmedien ihres Landes. So liegt die *Kronen Zeitung* mit ihrer verkauften Auflage von 818.871¹¹ Stück an erster Stelle der österreichischen Tageszeitungen (vgl. ÖAK 2009, S.10). Die FAZ ist mit ihren 387.529 Stück eine der deutschen Tageszeitungen mit der größten Verbreitung (vgl. IVW 2010, S.55) und der TAN belegt mit seinen 209.297 Stück verkaufte Gesamtauflage dicht nach dem „Blick“ (214.555) den zweiten Platz der Tages- und Wochenpresse der Schweiz (vgl. WEMF 1 2009, S.14). Nach Angaben des Tamedia Verlags ist der *Tages Anzeiger* die „meistabonnierte[n] Tageszeitung der Schweiz.“ (TAMEDIA 2)

Ich habe die Medien danach ausgesucht, welche LeserInnenschaft die Tageszeitungen haben und versucht eine breite „Streuung“ zu bekommen. Das betrifft gleichermaßen die Kriterien Geschlecht als auch sozialen Status.

So liegt die *Kronen Zeitung* nach eigenen Angaben mit einer Reichweite von 53,8% bei Österreichs TageszeitungsleserInnen über 14 Jahren und auch bei den Österreichischen EntscheidungsträgerInnen¹² mit 33,7% LeserInnen an erster Stelle der österreichischen Tageszeitungen (vgl. KRONE). Damit erreicht sie eine breit gestreute LeserInnenschaft in der österreichischen Printmedienlandschaft. Diese Angaben von der KRONE selbst werden auch von der größten österreichischen Reichweitenstudie *MEDIA-ANALYSE* untermauert. Laut Media Analyse lesen immerhin 40,4 % der ÖsterreicherInnen die KRONE, davon 42,5 % der Männer und 38,4 % der Frauen (vgl. MEDIA-ANALYSE).

Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (D) erreicht (inkl. Sonntagsausgabe) den Platz Nummer eins unter den deutschen Tageszeitungen und damit - laut

¹¹ Die Daten beziehen sich jeweils auf die Gesamtauflage der Exemplare von Montag bis Samstag. Die Zahlen zeigen jeweils die verkaufte Auflage ohne Gratis-Exemplare.

¹² Lediglich 17% der EntscheidungsträgerInnen waren 2009 Frauen (vgl. LAE 2009). Somit sagt das Ergebnis nicht unbedingt etwas über die Leserinnen von Tageszeitungen aus. Dafür zeigt es wie wenige Frauen es in Führungspositionen in Österreich gibt.

Leseranalyse Entscheidungsträger in Wirtschaft und Verwaltung (LAE)- Studie - 374.000 von 2,4 Millionen befragten EntscheidungsträgerInnen (vgl. FAZ.NET). Zum Geschlechterverhältnis der FAZ-LeserInnen ließen sich keine Daten finden¹³. Sie erreicht neben den UnternehmerInnen als politisch konservative Tageszeitung vorwiegend BildungsbürgerInnen (vgl. Beyer 2004, S.27).

Der *Tages Anzeiger* (CH) scheint eine recht heterogene LeserInnenschaft zu haben. Der Verlag Tamedia gibt in ihren Mediadaten für den Tages Anzeiger die MACH-Basic 2010-1 Studie an, eine Reichweitenstudie der Schweizer Presse, die zwei mal jährlich veröffentlicht wird (vgl. WEMF 2, S.1). Laut diesen Daten sind von den 589.000 TAN-LeserInnen 47% Frauen und 53% Männer, also annähernd ausgeglichen. Die überwiegende Mehrheit der LeserInnen ist zwischen 30 und 60 Jahren und arbeitet Vollzeit (53%) in einem Angestelltenverhältnis. Es befindet sich unter den LeserInnen aber auch ein großer Anteil – fast ein Drittel - Erwerbsloser (29%) (vgl. TAMEDIA 1).

Insgesamt lässt sich für die Medienauswahl Folgendes festhalten:

Die *KRONE* deckt große Teile der Bevölkerung ab, wird von Frauen und Männern fast ausgewogen gelesen und erreicht sowohl Menschen aus bildungsfern(er)en Schichten, als auch EntscheidungsträgerInnen. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* wird vor allem von Menschen in Führungspositionen und UnternehmerInnen – also hauptsächlich Männern, wie die Zahlen der *Leseranalyse Entscheidungsträger 2009* zeigen, gelesen.

Der *Tagesanzeiger* hat den Schwerpunkt bei den Angestellten, wird von Männern und Frauen ausgewogen konsumiert und hat auch einen großen Anteil an LeserInnen in Erwerbslosigkeit. Auch die Erreichbarkeit von weiblichen und männlichen LeserInnen ist somit - bis auf die *FAZ* - relativ ausgeglichen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zeitungen dem politischen konservativen Lager zuzuordnen sind und die politische Ausrichtung somit recht homogen ist.

¹³ Da die Daten über die FAZ von der *Leseranalyse Entscheidungsträger* kommen, lässt sich jedoch vermuten, dass der Anteil der Leserinnen – entsprechend dem Anteil der Frauen in Führungspositionen – gering ist.

Ich analysiere die Artikel im Zeitraum der Hauptberichterstattungsphase. Diese lässt sich ungefähr auf den Zeitraum von den ersten Berichten am 12.März 2009 bis zum 23.März, drei Tage nach der großen Gedenkfeier für die Opfer des Schulamoklaufs, festlegen. Danach lässt die Berichterstattung stark nach. Beachtung finden alle Artikel, die sich mit dem Winnendener Schulamoklauf beschäftigen oder einen Zusammenhang damit herstellen (durch Reizworte wie „Amok“ oder Diskussionen, die der Schulamoklauf nach sich zieht).

Im Falle der *FAZ* sind das die Ausgaben Nr. 60 vom 12.März 2009 bis Nr. 68 (21.März 2009). Das sind acht Ausgaben in zehn Tagen, weil ein Sonntag in den Zeitraum fällt, es aber keine Sonntagsausgaben gibt und die Nr. 67 (vom 20.März) keine Einträge enthält, die in Verbindung zum School Shooting von Winnenden steht. Bei der *KRONE* beginnt der Zeitraum ebenfalls mit 12.März 2009 (*KRONE* Nr. 17.552) und endet mit 22.März 2009 (*KRONE* Nr. 17.562). Zehn der elf Ausgaben enthalten Artikel zum School Shooting, *KRONE* vom Sonntag inklusive. Die einzige Ausgabe die in der Analyse fehlt ist die Nr. 17.559 vom 19.März 2009, da keine relevanten Einträge darin zu finden sind.

Im *TAGES ANZEIGER* erstreckt sich die Berichterstattung ebenfalls mit 12.März 2009 beginnend bis zum 23.März 2009, also zwölf Tage. In diese Zeit sind zwei Sonntage zu rechnen, die ohne Ausgabe sind, in den verbleibenden zehn Tagen waren in sieben Ausgaben Berichte zum Schulamoklauf zu finden. Die Ausgaben Jahrgang 117, TAG Nr.62, Nr.63 und Nr.67 blieben also unberücksichtigt.

Die *FAZ* hat, trotz der wenigsten Berichterstattungstage, die größte Dichte an Artikeln über den Schulamoklauf und stellt mit ihren 49 Artikeln genau die Hälfte aller Artikel der drei Zeitungen¹⁴. Dem *Tages Anzeiger* konnte ich 21 Artikel entnehmen, der *Kronen Zeitung* 28 Artikel zum Schulamoklauf.

¹⁴ Das kann damit begründet werden, dass die *FAZ* als deutsche Tageszeitung eine gewisse Nähe zum Schulamoklauf an einer deutschen Schule hat und dadurch intensiver berichtet.

5 Analyse der Berichterstattung: Nicht alles darf gesagt werden, nicht alle dürfen sprechen.

Wie im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt, beschreibt Foucault den Diskurs als Regeln, Kontrollsystemen und Einschränkungen unterworfen. Diese Systeme stellen meine Analysekategorien in Bezug auf die Pädagogischen AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs dar und bilden gleichzeitig die Struktur des Analysekapitels. Die beiden ersten Analysekategorien *Verknappung der SprecherInnen* und *Kommentar* entnehme ich den Verknappungssystemen. Die dritte Kategorie befasst sich mit dem *Tabu des Gegenstandes* und gehört zu den Ausschlussystemen. Diese drei Kategorien erlauben es wichtige Fragen zu stellen: *Wer darf sprechen bzw. nicht sprechen? Was dominiert durch Wiederholung? Worüber darf (nicht) gesprochen werden?*

In Kapitel 5.1 werde ich herausfinden, wie oft einzelne AkteurInnen(gruppen) zu Wort kommen, also als SprecherInnen auftreten. Daran lässt sich erkennen, ob die Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen als SprecherInnen(gruppen) verknapp werden und im Diskurs eine entsprechend kleine(re) Rolle einnehmen als andere und welche SprecherInnenpositionen stark sind oder verstärkt werden. Mit den Wiederholungen, die ein Indikator für den Kommentar sind, bringt Kapitel 5.2 die Verdichtung der Aussagen(komplexe) zum Vorschein und lässt letztendlich Schlüsse darüber zu, was in diesem öffentlich-medialen Diskurs (über die Pädagogischen AkteurInnen) gesagt werden kann. Mit Kapitel 5.3 *Tabu des Gegenstandes* stellt sich die Frage ‚Was wird nicht gesagt?’ und wird so aus dem Diskurs verdrängt.

5.1 Die Verknappung der SprecherInnen

In der Kategorie *Verknappung der SprecherInnen* geht es um folgende Fragen: Werden Pädagogischen AkteurInnen als SprecherInnen vorgefunden? Sind sie als sog. *legitimierte SprecherInnen* im öffentlich-medialen Diskurs positioniert? Was bedeutet das für deren diskursive Position?

5.1.1 Pädagogische AkteurInnen als legitimierte SprecherInnen?

Eine Kategorie zur Beantwortung meiner Frage, wie die Pädagogischen AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs dargestellt werden, ist die *Verknappung der SprecherInnen*. In meiner Untersuchung hat sich herausgestellt, dass die Pädagogischen AkteurInnen (LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen) keine legitimierte SprecherInnen im öffentlich-medialen Diskurs sind. Als SprecherInnen kommen sie im Material nur marginal vor. Die Aussagen von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen machen gemeinsam lediglich 7,93% aller Aussagen aus, das entspricht 42 von gesamt 530 Aussagen, die ich im Zusammenhang mit dem Amoklauf in den Zeitungsartikeln gefunden habe.

Die LehrerInnen¹⁵ sind am wenigsten präsent, die meisten ihrer Aussagen beziehen sich auf Informationen über den Schulamokläufer Tim K. Sie treten in keiner Weise in pädagogischer Funktion auf oder werden als solche befragt. LehrerInnen in einer SprecherInnenfunktion lassen sich zu so einem geringen Prozentsatz im Material finden (1,5 % aller Aussagen), dass sie als legitimierte SprecherInnen, nach denen ich gesucht habe, nur marginalisiert auftauchen. Das bedeutet, dass sie kaum einen Platz im Diskurs haben, wo sie als legitimierte SprecherInnen vorkommen.

LehrerInnen sind jene Gruppe der *Pädagogischen AkteurInnen*, die am wenigsten als SprecherInnen im Material vorkommen. Im gesamten Material (also allen Ausgaben von FAZ, KRONE und TAG) sind LehrerInnen nur in acht Aussagen(komplexen) als SprecherInnen vertreten, das sind 1,5 Prozent der Aussagen aller AkteurInnen. Bei den Aussagen der Pädagogischen AkteurInnen liegen sie auch an letzter Stelle (19% der Aussagen von Pädagogischen AkteurInnen). Somit nehmen sie keine legitimierte SprecherInnenposition im öffentlich-medialen Diskurs ein.

¹⁵ LehrerInnen tauchen in den Artikeln FAZ 1, 29, 42 und 43 sowie KRONE 9 und 29 und in TAG 20 auf.

Die Eltern¹⁶ nehmen den größten Anteil an Aussagen(komplexen) der Pädagogischen AkteurInnen ein. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen LehrerInnen ist der Anteil der Aussagen von Eltern bei 48%, also fast der Hälfte der Aussagen von Pädagogischen AkteurInnen, das sind trotzdem lediglich 3,4% der Aussagen aller AkteurInnen. Innerhalb dieser insgesamt 20 Aussagen ist die Mehrzahl den Eltern des Schulamokläufers zuzuordnen (13 Aussagen). Fünf der Aussagen sind von der Gruppe der Eltern der Opfer getätigt worden, die in einem offenen Brief Konsequenzen von der Politik einforderten.

Die Eltern teilen sich in zwei Gruppen von Eltern: die Eltern von Tim, dem Schulamokläufer, und die Eltern der Opfer. Das sind die einzigen Eltern, die zu Wort kommen und das selbst durchgesetzt haben, wie es scheint: Beide Gruppen haben je einen offenen Brief verfasst. Die Eltern von Tim haben einen offenen Entschuldigungsbrief an die Hinterbliebenen der Opfer geschrieben (vgl. KRONE 24, FAZ 37), während die Eltern der Opfer einen offenen Brief an die PolitikerInnen geschrieben haben, in dem sie Konsequenzen einfordern (vgl. KRONE 27). Dabei fällt auf, dass die Forderungen der Eltern nicht über die ohnehin von den PolitikerInnen diskutierten Schritte hinausgehen.

Überdies wird ersichtlich, dass die Eltern zwar die Gruppe mit den meisten Aussagen(komplexen) ist, die meisten der Aussagen allerdings den einmaligen Briefen der unterschiedlichen Elterngruppen zuzuordnen sind. Das heißt, dass ihre Präsenz im öffentlich-medialen Diskurs relativiert wird durch das einmalige und selbst eingeforderte Auftreten als SprecherInnen mit den offenen Briefen. Sonst tauchen keine Informationen über sie bzw. durch sie (z.B. in Interviews) in der Berichterstattung auf.

Die SchülerInnen¹⁷ sind im gesamten Berichterstattungszeitraum mit insgesamt 14 Aussagen vertreten, liegen also zwischen der Häufigkeit im Auftreten der Eltern und jener der LehrerInnen. Die SchülerInnen tätigen genau ein Drittel (33,3%) der Aussagen der Pädagogischen AkteurInnen, das sind etwa 2,65%

¹⁶ Aussagen der Eltern waren in den Artikeln KRONE 5, 19, 24, 26 und 27 sowie in FAZ 22 und 37 zu finden. Im *Tages Anzeiger* kommen keine Aussagen von Eltern vor.

¹⁷ Die SchülerInnen lassen sich in den Artikeln KRONE 2 sowie FAZ 4, 6 und 29 finden. Im *Tages Anzeiger* gibt es keine dokumentierten SchülerInnenaussagen.

aller Aussagen. Es kommen drei Aussagen von SchülerInnen vor, die ehemalige MitschülerInnen des Täters waren, eine Aussage einer Schülerin der Schule, die direkt neben der Albertville-Realschule liegt und auch SchülerInnen, bei denen nicht aus dem Kontext hervorgeht, wo sie zur Schule gehen oder gingen. Eine zitierte Schülerin ist überlebendes Opfer des School Shootings.

5.1.2 Die legitimierten SprecherInnen: Allgemeine AkteurInnen

Nachdem ich die verschiedenen SprecherInnen aus dem Material herausgefiltert habe, komme ich zu dem Ergebnis, dass sich die Allgemeinen AkteurInnen über den analysierten Berichterstattungszeitraum in 14 Untergruppen gliedern. Es kommen unterschiedliche *AkteurInnengruppen* (vgl. Kapitel 3.2) zu Wort:

Insgesamt kommen an erster Stelle in 146 Aussagen(komplexen) PolitikerInnen zu Wort, als zweite Gruppe weit dahinter ExpertInnen mit 86 Aussagen(komplexen), wovon genau 50% der ExpertInnen VertreterInnen der Psychologie sind, also 43 Aussagen von PsychologInnen stammen und die Erziehungswissenschaft hier mit nur drei Aussagen(komplexen) vertreten ist (das sind 3,4 % der ExpertInnenaussagen). Die Polizei liegt mit 57 Aussagen(komplexen) an dritter Stelle der Allgemeinen AkteurInnen. Mit 31 Aussagen(komplexen) kommen die KirchenvertreterInnen an vierter Stelle (katholische Pfarrer, evangelische PriesterInnen, BischöfInnen, SeelsorgerInnen). Dicht dahinter mit 29 Aussagen(komplexen) sind die Schulpolitik-VertreterInnen (DirektorInnen, StadtschulrätInnen), dem folgen mit 28 Aussagen(komplexen) AmokläuferInnen und TrittbrettfahrerInnen sowie mit 27 Aussagen(komplexen) VertreterInnen des Rechtsapparates (Staatsanwaltschaft, Anwalt der Familie K. und ErmittlerInnen). An achter Stelle der Aussagen Allgemeiner AkteurInnen stehen Befragte oder Zitierte in der Funktion der ZeugInnen (AugenzeugInnen, Geisel, Bekannte des Täters). Mit 22 Aussagen(komplexen) liegen die Medien (TV, Zeitungen, HerausgeberInnen, Spiele) auf Platz neun. LeserInnen machen mit 13 Aussagen(komplexen) eine eigene Gruppe aus, die nur im TAG vertreten ist. An elfter Stelle kommen mit 11 Aussagen(komplexen) Trauernde zu Wort (nur in der FAZ). Platz zwölf belegen AutorInnen, die keiner ExpertInnengruppe zugeordnet werden konnten mit acht

Aussagen(komplexen). Die letzten beiden Untergruppen bilden mit nur drei Aussagen(komplexen) NachbarInnen des Täters¹⁸ und mit zwei Aussagen(komplexen) nicht näher spezifizierte Jugendliche, die als ProbandInnen einer Gewaltstudie zu Wort kommen.

FAZIT

Die Pädagogischen AkteurInnen tauchen so marginal als SprecherInnen auf, dass sie gar nicht als SprecherInnen im öffentlich-medialen Diskurs bezeichnet werden können. Das Verhältnis von Allgemeinen AkteurInnen zu Pädagogischen AkteurInnen fällt 92% zu 8% aus. In der Gruppe der ExpertInnen als einer Untergruppe der Allgemeinen AkteurInnen fällt die Gegenüberstellung von PsychologInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen besonders auf: PsychologInnen sind mit einem Aussagenanteil von 50% aller ExpertInnenaussagen und 8,5% aller Aussagen (also einem Anteil von mehr als allen Aussagen Pädagogischer AkteurInnen zusammen) überproportional vertreten während ErziehungswissenschaftlerInnen, als pädagogisch-theoretische ExpertInnengruppe, ebenso marginal vertreten sind wie die Pädagogischen AkteurInnen: mit 3,4% der ExpertInnenaussagen und 0,57% aller Aussagen. Das entspricht drei Aussagen(komplexen), die ein einziger befragter Erziehungswissenschaftler und Universitätspräsident tätigt¹⁹.

Noch dazu sind gerade die ExpertInnen in recht präsenten Settings zu finden: Sie sind häufig in Interviews optisch in eigenen Kästchen abgedruckt und mit

¹⁸ Die hier erwähnten NachbarInnen sind nicht die einzigen, die im Material zu finden sind. Die anderen traten jedoch jeweils in Verbindung mit Aussagen über *Tim als Täter* in Erscheinung, weshalb sie der Gruppe „ZeugInnen“ zugeordnet sind. Die hier zitierten NachbarInnen wurden nicht in dieser Funktion befragt oder hätten von sich aus Tims „Anomalität“ bezeugt.

¹⁹ Dieser (Dieter Lenzen) wird lediglich zitiert, als er offenbar mit Blick auf die hohe Zahl an weiblichen Opfern und männlichen Tätern feststellt, Jungen seien die „Verlierer im deutschen Bildungssystem“ (TAG 18), weil bei der geringen Zahl an männlichen pädagogischen PraktikerInnen (Lehrer) die Bildung einer männlichen Identität nicht zustande kommen könne (vgl. TAG 18).

Foto der Expertin/des Experten versehen (vgl. TAG 4, 8; KRONE 10, 11, 18; FAZ 14, 47).

Warum haben Pädagogische AkteurInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen keinen Platz in diesem Diskurs? Warum werden gerade die PsychologInnen verstärkt befragt? Bis auf einen Erziehungswissenschaftler wurden weder Pädagogische AkteurInnen noch ErziehungswissenschaftlerInnen als pädagogisch-professionelle ExpertInnen im untersuchten Berichterstattungszeitraum interviewt oder an prominenter Stelle zitiert.

Die Pädagogischen AkteurInnen sprechen nicht selbst, sie kommen nicht direkt zu Wort, sie werden nicht interviewt und werden in verschwindend geringer Zahl zitiert, z.B. als sie – im Falle der Eltern - einen offenen Brief verfassen. Sie sind somit keine legitimierten SprecherInnen im öffentlich-medialen Diskurs.

5.2 Der Kommentar: Beispiel Verantwortung

Das Thema *Verantwortung* zieht sich durch die Berichterstattung über den Winnendener Schulamoklauf wie ein roter Faden. Es taucht bei allen drei Pädagogischen AkteurInnengruppen auf und lässt sich als das den öffentlich-medialen Diskurs dominierende Thema ausweisen. Es steht außer Frage, dass es weitere spannende Themen gibt, die den Diskurs in dieser Art und Weise regulieren und begrenzen²⁰. Das Thema *Verantwortung* soll hier exemplarisch für die Verknappung des Diskurses durch den Kommentar und sein Prinzip der Wiederholung dargestellt werden und eine dieser Dominanzen sichtbar machen.

Das Material für die Analyse der Verknappung durch den Kommentar setzt sich aus den Aussagen *von* Pädagogischen AkteurInnen genauso wie aus den Aussagen *über* die LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen zusammen und besitzt somit einen größeren Umfang als das Material der Kategorie *Verknappung der SprecherInnen*. Die Diskussion über Verantwortung lässt sich einteilen in einen Teil, der die *Verantwortung für den begangenen Amoklauf* thematisiert und

²⁰ Einige davon sind gute Bekannte: Gefahr durch die Medien und Waffen.

einen anderen Teil, der sich um die *Verantwortung im Umgang mit dem Amoklauf danach*, also im Hinblick auf kommende School Shootings um die *Schulamok-Prävention* dreht.

Die Eltern teilen sich hier – wie bereits bei der Analyse der Verknappung der SprecherInnen – in die Gruppen *Eltern der Opfer* und *Eltern des Täters*. Zusätzlich zu diesen lässt sich in der Diskussion um die Verantwortung noch eine dritte Elterngruppe aufzeigen, die angesprochen wird: *Eltern im Allgemeinen*.

Die *Eltern des Täters* werden für den ersten Bereich zur Verantwortung gezogen. Als Eltern des Täters werden sie nicht nach ihren erzieherischen Fähigkeiten, dem familiären Umgang miteinander oder ihrer Beziehung zu Tim befragt, sondern nach juridischer Logik zur Rechenschaft gezogen. Tims Vater muss sich – als Besitzer von Tatwaffe und Munition – rechtlich verantworten²¹. Bereits in der FAZ-Ausgabe vom 13.März, also am zweiten Tag der Berichterstattung wird ein mögliches Verfahren gegen Tims Vater angesprochen (vgl. FAZ 9). Am Tag darauf geht es bereits in der Überschrift um die Frage „Welche Strafe droht Tim K.s Vater?“ (FAZ 24) und wird in den Tagen danach weiter aktuell gehalten, indem der jeweilige Ermittlungsstand gegen den Vater dargestellt wird (vgl. FAZ 34, FAZ 35 und FAZ 36) obwohl keine neuen Informationen dazu auftauchen. Der Vater wird an keiner Stelle in keiner der drei untersuchten Zeitungen als *Person* vorgestellt, interviewt oder mit Bild in Szene gesetzt. Dahingegen gibt es einen gesamten Artikel über Kultusminister Helmut Rau mit dem Titel „Einfühlsam“ mitsamt Foto desselben oberhalb des Artikels (vgl. FAZ 20) und auch der wegen Ermittlungsspannen kritisierte und viel diskutierte Innenminister Rech wurde mit Brustbild abgedruckt (vgl. FAZ 22). Die Eltern des Schulamokläufers wurden auch in einer einzigen Aussage mit dem Satz: „Die Eltern des Täters stehen unter schwerem Schock.“ (KRONE 2) als Opfer inszeniert.

²¹ Er wurde 2011 wegen *Fahrlässiger Tötung* verurteilt (vgl. Hollstein 2011) und legte kürzlich Berufung gegen das Urteil ein (vgl. *Der Standard* vom 4.Juli 2011, S.6 Rubrik *Panorama*. Titel: „Vater von Amokläufer kämpft gegen Verurteilung“).

Tims Eltern übernehmen auch selbst Verantwortung für den Amoklauf ihres Sohnes, indem sie einen offenen Entschuldigungsbrief schreiben (vgl. KRONE 24 und FAZ 37). Hier übernehmen sie für die Handlung ihres Sohnes Verantwortung gegenüber den Opfern und treten in ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte für ihren noch nicht volljährigen Sohn ein (siehe näheres zum Brief auch Kapitel 5.1). Der Vater wird extra zitiert, als er seine Waffe und seinen Waffenschein öffentlich abgibt: „Ich will nie wieder eine Waffe anrühren“ (KRONE 26), was auch als Verantwortungsübernahme für die Tat seines Sohnes und Reue gedeutet werden kann, da nicht er, sondern sein Sohn Tim K. die Waffe als Tatwerkzeug benutzte.

Die *Eltern der Opfer* werden nicht verantwortlich gemacht, weisen aber ihrerseits die Verantwortung in Hinblick auf kommende Amokläufe den PolitikerInnen zu. Von den Eltern der Opfer in einem offenen Brief (vgl. KRONE 27) geforderte Maßnahmen sind: Erschwerter Zugang junger Menschen zu Waffen, Einschränkung von Gewaltdarstellung im Fernsehen und in den Medien insgesamt, ein Verbot für gewalttätige Computerspiele sowie erhöhten Jugendschutz im Internet. Trotzdem die Eltern der Opfer (als einzige Pädagogische AkteurInnen-Gruppe) Forderungen stellen, bleibt diese Verantwortungsübergabe bei bereits gängigen Bewältigungsstrategien, die sich im Wesentlichen mit den von PolitikerInnen in der Berichterstattung diskutierten Konsequenzen decken. Aussagen, die diese Position stärken (also die Verantwortung den PolitikerInnen zu übergeben) treten nicht prominent in Erscheinung, sondern sind als Randnotizen zu finden, wie in LeserInnenbriefen (vgl. TAG 10, TAG 17), die üblicherweise unprominent platziert sind: weit hinten in der Zeitung mit kleiner Überschrift versehen und oft am unteren Rand der Seite.

Eltern im Allgemeinen werden dazu aufgefordert, sich - ganz im Sinne der Schulamok-Prävention - mehr mit ihren Kindern zu beschäftigen. Sie schreiben sich auch selbst Verantwortung zu: in LeserInnenbriefen sprechen Eltern von einem kollektiven elterlichen *Wir*, das seine Kinder nicht kennt, keine Zeit für sie hat und schlechte Vorbilder abgibt (vgl. TAG 11, KRONE 28, FAZ 25, FAZ 28).

Auch von außen wird diese Verantwortung an die Eltern, welche sie sich selbst zuschreiben, herangetragen: Es wird danach gefragt, ob Eltern überhaupt wüssten, was ihre Kinder am Computer machen und damit auf die vermeintlichen Gefahren der gewalthaltigen „Ego-Shooter“ - Spiele hingewiesen (vgl. KRONE 12). Baden-Württembergs Ministerpräsident Günther Oettinger sieht die Hauptverantwortung für Amokläufe von Schülern bei den Eltern im Allgemeinen: ‚Womit beschäftigen sich Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren? Ich schließe nicht aus, dass eine wachsende Zahl von Eltern die Möglichkeiten und die Gefahren der digitalen Welt unterschätzt‘. Der Täter habe eine zweite Identität in seinem Jugendzimmer entwickelt. Auch Innenminister Heribert Rech appellierte an Eltern und an Erwachsene, sich stärker um die Jugendlichen zu kümmern (...).“ (FAZ 37) Hier übergibt die Politik die Verantwortung für das School Shooting ganz explizit den Eltern und auch die Verantwortung dafür, kommende Schulamokläufe zu verhindern, indem sich stärker um „die Jugendlichen“ gekümmert werden soll. Sogar der Innenminister (!) appelliert an die Eltern und macht sie damit verantwortlich, während *die Jugendlichen* im Allgemeinen als unberechenbare Subjekte dargestellt werden, die möglicherweise dabei sind TäterInnen zu werden.

Am Rande werden auch Stimmen laut, die unsere westliche Gesellschaft als egozentrisch, leistungsorientiert und kapitalistisch sowie kinderfeindlich kritisieren und für den Schulamoklauf (mit)verantwortlich machen (vgl. KRONE 28, TAG 11, TAG 12). Diese Kritik bleibt allerdings in LeserInnenbriefen und an unprominenter Stelle kaum beachtet und wird von PolitikerInnen nicht aufgegriffen oder selbst thematisiert.

Die LehrerInnen werden nicht als Teil des Schulsystems und nicht in ihrer professionell-pädagogischen Funktion zur Verantwortung gezogen. Sie werden nicht für den stattgefundenen Amoklauf verantwortlich gemacht. Auch wenn es Aussagen gibt, die deren Umgang mit Tim K. kritisieren und (auch in Anbetracht des Tatortes – vgl. Kapitel 4.1.1) einen latenten Zusammenhang zum Tatmotiv herstellen, wird dem in der Berichterstattung nicht nachgegangen. In einer Aussage wird geschildert, dass sich Tim von einer Lehrerin gemobbt fühlte (vgl. TAG 18), woraufhin dem Vorwurf nicht weiter nachgegangen wird (z.B. mittels Befragung der LehrerInnen) sondern eine Verschiebung der Verantwortung hin

zu Tim als Täter zu bemerken ist, die ihn individuell verantwortet, indem er als *anomal* dargestellt wird: „Tim K. soll sich früher von einer Lehrerin ‘gemobbt’ gefühlt haben: ‘Er hat sie regelrecht gehasst, wie Frauen allgemein’, so ein Nachbar der Familie zu ‘Bild’.“ (TAG 18) Durch diesen Nachsatz, in dem Tims Hass auf seine ihn vermeintlich mobbende Lehrerin auf „Frauen allgemein“ erweitert wird, verliert der Vorwurf an Konsistenz und an dessen Stelle tritt das Bild eines zornigen jugendlichen Frauenhassers. Auch eine andere Situation, die als ungerecht gegen Tim beschrieben wird und von einer Lehrerin ausgeht, die Tim drohte, er würde bei der Müllabfuhr landen (vgl. KRONE 9), geht im nächsten Absatz mit einer Anomalisierung des Täters Tim einher: Tim sei auch in seiner nächsten Schule ein „Loser mit extrem schlechten Noten und wenig Freunden“ (KRONE 9) gewesen und „wegen Depressionen in *Psycho-Behandlung*“ [Hervorhebung TW] (KRONE 9), was eindeutig abwertend gelesen werden kann.²²

Im Verantwortungsbereich *Schulamok-Prävention* werden große Anforderungen an die LehrerInnen gestellt. Sie sollen künftige Schulamokläufe verhindern und ihnen präventiv entgegenwirken.

Es gibt Ratschläge von ExpertInnen, z.B. dem COBRA-Chef, der Anweisungen gibt, wie im (nächsten) Schulamokfall zu agieren ist (vgl. KRONE 10) und einer Jugendpsychologin, die sich mit Tipps an LehrerInnen und Eltern wendet (vgl. KRONE 11). Weiters finden sich Beschreibungen von LehrerInnen, die in der Situation des School Shootings heldInnenhaft reagiert und sich sogar geopfert hätten (KRONE 22 mit der Überschrift: „Alles riskiert, um Schüler zu beschützen: Amoklauf: So opferten Lehrerinnen ihr Leben.“). Ihr Verhalten wird als

²² Diese Anomalisierung des Täters kann in Foucaults *Ordnung des Diskurses* als „Grenzziehung zwischen Vernunft und Wahnsinn“ (vgl. Kapitel 2.3.1) eingeordnet werden und lässt sich auch bei anderen Amoktätern feststellen. Robert Steinhäuser, Schulamokschütze von Erfurt 2006, auf den im Zuge der Berichterstattung über den Schulamoklauf in Winnenden Bezug genommen wird, wird in ähnlicher Weise abgewertet: „An der Schule war Steinhäuser [Anmerkung: nur Nachname schafft Distanz] stets überfordert, gab dies aber niemals zu. Schuld waren immer die anderen und vor allem die Lehrer. Seine Familie tat offenbar nichts, um diese falsche Selbsteinschätzung zu korrigieren.“ (FAZ 4)

vorbildlich für die Ausnahmesituation beschrieben und sie selbst als sozial engagierte, gute BürgerInnen als gesellschaftliches Vorbild für verantwortliches Handeln inszeniert. So wird darauf hingewiesen, ob eine Heirat geplant war, dass der Ehemann ein Polizist war, dass gemeinnützige Arbeit verrichtet wurde etc. (vgl. KRONE 22).

Die Lehrerschaft wird als gut vorbereitet für diesen „schrecklichsten aller denkbaren Vorfälle an einer Schule“ diskutiert, sie hätten „den Ernst der Lage schnell begriffen und das Richtige getan und so vielleicht vielen Schülern das Leben gerettet.“ (FAZ 10) Die LehrerInnen hätten „in doppelter Hinsicht heldenhaft reagiert. Sie haben – obwohl manche schon verletzt waren – die Schüler rechtzeitig in Sicherheit gebracht und haben bei den Schülern für Ruhe gesorgt“ (FAZ 34) so der Stuttgarter Schulzuständige Regierungspräsident (vgl. FAZ 34).

Die Berichterstattung schildert die LehrerInnen hier nicht (neben den SchülerInnen) als Opfer, sondern als Verantwortliche, welche ihre Aufgabe den SchülerInnen gegenüber gut gemeistert hätten.

Direkter als durch Positiv-Beispiele werden die Anforderungen an anderen Stellen expliziert: „Alle an der Schule Beteiligten seien dazu aufgefordert, wirkungsvolle Präventionsstrategien gegen Gewalt aufzubauen.“ (FAZ 42) Wie die LehrerInnen (Eltern und SchülerInnen) das bewältigen sollen, wird nicht klar, ebenso wenig wie bei anderen Vorschlägen zur Schulamok-Prävention. Darunter fallen diffuse Forderungen danach, den Jugendlichen mehr zuzuhören, damit deren Probleme früher erkannt werden können (vgl. KRONE 11) und es erst gar nicht zu einem School Shooting kommt. Laut Hirnforscher Gerhard Roth wäre es möglich, Amokläufer früher zu identifizieren und fordert als Präventionsmaßnahme, dass bei „Unauffälligkeit“ sofort „die Alarmglocken“ läuten müssten (vgl. FAZ 10). Deviante SchülerInnen, auch wenn „auffällig unauffällig“ (TAG 6) sollten im Zweifelsfall von LehrerInnen und SchülerInnen einer eigens zur Einschätzung bedrohlicher Situationen eingerichteten Stelle gemeldet werden (vgl. TAG 8) und insgesamt solle eine „Kultur des Hinsehens“ (FAZ 28) entwickelt werden, wie Bundespräsident Horst Köhler als Lösungsansatz vorschlägt. Dabei wird nicht ganz klar, für welches Problem genau es die Lösung sein soll und warum ein so großer Begriff wie *Kultur*

bemüht wird. Die Vermutung liegt jedoch nahe, wie der Begriff Kultur alle Beteiligten einschließt eben auch *alle* hinsehen sollen. Jedenfalls wird dieser Vorschlag, der „weit mehr, als nur ein Gesetz zu verabschieden“ (ebd.) bedeuten soll, positiv aufgenommen und von anderen PolitikerInnen aufgegriffen und weiter zitiert (vgl. FAZ 39).

Eine einmalige Kritik betrifft die Forderung des Hirnforschers Gerhard Roth, dass ein Rückzug von Jugendlichen als Alarmzeichen gewertet werden muss, und bezeichnet diese als Zumutung: „Müssten Eltern und Lehrer alles unauffällige Verhalten künftig automatisch als auffällig identifizieren, würde eine wahnhafte Hermeneutik des Verdachts installiert.“ (FAZ 31) Trotz Kritik an dieser Verantwortungsübertragung nimmt der Autor des Artikels gleich darauf die LehrerInnen (als auch die SchülerInnen) wiederum in Verantwortung frühe Signale, die zum Schulamok führen könnten, zu erkennen:

„Dem Abdriften gefährdeter Personen vorzubeugen wird Sache von Personen bleiben, die diese Personen kennen. Man traue doch den Lehrern und auch den Schülern zu, dass sie die Zeichen zu lesen verstehen.“ (FAZ 31)

Die Eltern werden nicht als AkteurInnengruppe erwähnt, die oben genannte abdriftende SchülerInnen kennen würde.

Die SchülerInnen werden nicht für den begangenen Amoklauf verantwortlich gemacht, auch nicht latent z.B. mittels Mobbing-Vorwürfen gegen Tim, wie sie bei der Gruppe der LehrerInnen anklingen. Sie werden auch nicht als selbständige Gruppe für die Prävention verantwortlich gemacht. Sie werden allerdings mit-verantwortet, also meistens mit Eltern bzw. LehrerInnen gemeinsam genannt, wenn es um Aufträge für den Bereich der *Schulamok-Prävention* geht. So würden LehrerInnen und SchülerInnen schon erkennen, wenn (Mit-)SchülerInnen vom rechten Weg abkommen und zu einer Gefahr werden könnten (vgl. FAZ 31). Im gleichen Tenor werden die SchülerInnen als wertvolles „Frühwarnsystem“ (TAG 2) gehandelt. Laut Kriminalpsychologen Jens Hoffmann, welcher der Meinung ist, dass Amokläufe früher erkannt werden könnten, wären „Klassenkameraden (...) das wichtigste Frühwarnsystem zur Verhinderung solcher Taten.“ (ebd.) Als FreundInnen bzw. KlassenkameradInnen

sind sie dicht an den vermeintlich nächsten SchulamokläuferInnen dran. Sie sollen (ebenso wie LehrerInnen) eigens eingerichteten Servicestellen melden, wenn Zweifel an drohenden (Mit-)SchülerInnen bestehen, damit diese Stellen beurteilen können, ob die Situation eine reale Bedrohung darstellt oder nicht (vgl. TAG 8). Was die gegenseitigen Verdächtigungen für die einzelnen SchülerInnen, FreundInnen und Klassengemeinschaften mit sich bringen, bleibt hier unhinterfragt.

Ganz offen wird diese Verantwortung im Artikel FAZ 2 von allen drei Gruppen Pädagogischer AkteurInnen eingefordert: „Lehrer, Eltern und Schüler werden lernen müssen, gefährliche Einzelgänger zu identifizieren, bevor sie zu Mördern werden.“ (FAZ 2) Woher sie die Kompetenz nehmen sollen wird nicht thematisiert. Außerdem wird hier unterstellt, dass unauffällige „Einzelgänger“ gefährlich werden und sich unbemerkt zu „Mördern“ entwickeln könnten. Es bedürfe außerdem einer sorgfältigen Beobachtung, um diese Transformation frühzeitig zu erkennen, noch bevor sie in einem Schulamoklauf endet.

Hier schließt sich der Kreis der Anforderungen an die Pädagogischen AkteurInnen und verweist auf die den LehrerInnen übertragene Verantwortung, die potentiell gefährlichen SchülerInnen genauer zu beobachten und ihnen besser zuzuhören, um gegebenenfalls einschreiten zu können, wenn sich die *Unauffälligen* gerade aus diesem Prädikat heraus als *Auffällige* erweisen (siehe oben).²³

²³ Das Thema der Jugendlichen als Deviante bzw. GewalttäterInnen ist ein weiteres spannendes Thema, das sich wiederholt und den Diskurs damit beschränkt. Den SchülerInnen bzw. Jugendlichen wird immer wieder eine „Gefahr der Unkontrollierbarkeit“ (FAZ 19) unterstellt. Diese steige extrem, wenn sich Kinder „aus ihrem sozialen Umfeld stark zurückziehen, depressive Anzeichen entwickeln, falschen Vorbildern hinterherlaufen“ (ebd.) Auch Tim als Täter wird gerade durch seine Unauffälligkeit auffällig (vgl. TAG 6); er habe sich wie auf wundersame Weise *verwandelt*: „Niemand erkannte die Verwandlung, die der harmlos wirkende Tim durchmachte“ (FAZ 10) und sich laut Baden-Württembergs Ministerpräsident Oettinger in seinem Jugendzimmer am Computer eine „zweite Identität“ (FAZ 37) zulegte. Auch Kultusminister Rau attestierte Tim eine „doppelte Identität“ (KRONE 2), der in den Medien als psychisch krank gezeigt und abgewertet wurde: er sei in „Psycho-Behandlung“ (KRONE 9) gewesen, wird wiederholt als verrückt dargestellt (von Innenminister Edathy) (vgl. TAG 5) und als „Verlierer“ (KRONE 4, FAZ 1) bezeichnet. Spannend ist, dass der Täter gleichzeitig durch diese wiederholte Pathologisierung und

FAZIT

Verantwortung ist ein zentrales Thema und dominiert den Diskurs durch die wiederholte Bezugnahme darauf. Verantwortung wird allen Pädagogischen AkteurInnen – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – übertragen. Auffallend ist, dass Verantwortung hier nicht als pädagogisch-professionelle Verantwortung und nur peripher als erzieherische Verantwortung verhandelt wird. Es herrscht ein starker Fokus auf Amokprävention und Kontrolle. Weiters ist auffällig, dass es zu diffuser Verantwortungsübergabe an *alle* kommt. Erwachsene, LehrerInnen und SchülerInnen sollen sich verantwortlich(er) fühlen. Wie bei der ersten Analysekategorie *Verknappung der SprecherInnen* lässt sich hier feststellen, dass die Pädagogischen AkteurInnen nicht pädagogisch verantwortet werden (vor allem die SchülerInnen), also streng genommen nicht als *Pädagogische AkteurInnen* im öffentlich-medialen Diskurs über den Schulamoklauf zu finden sind.

5.3 Dem Tabu des Gegenstandes auf der Spur

Anders als erwartet, können die *Tabus der Gegenstände* NICHT auf die im Methodenkapitel beschriebenen zwei Arten identifiziert werden: durch explizite Abgrenzungen und durch das Nicht-Aufgreifen von Gegenständen im Diskurs.

Anomalisierung mittels psychiatrischer Gutachten und biologistischen Zugängen, die Tim ein *krankes Gehirn* (vgl. FAZ 8) oder „kranke Gedanken“ (KRONE 15) unterstellen, von jeglicher Eigenverantwortung für die Tat ausgenommen wird. LehrerInnen müssten sich gegen SchülerInnen sogar zur Wehr setzen (siehe Kapitel 5.3.1, vgl. FAZ 42 und TAG 19) und eine Diskussion über den Schulamoklauf als das wieder ausbrechende „Böse“ (FAZ 45, 46 und 47) - aus Sicht von LeserInnen (vgl. FAZ 15), Glaubensvertretern - sogar mit einem Bischof im Interview inklusive großem Foto - und Kultusminister Rau im Politikteil (!) der FAZ (vgl. FAZ 46), verleiht der Diskussion über die Andersartigkeit der SchülerInnen noch eine transzendente Note.

Die SchülerInnen werden im öffentlich-medialen Diskurs latent als Gewalttätige, Unkontrollierbare, Deviante inszeniert. Der Amoklauf wird damit in einen Diskurs über *SchülerInnengewalt* eingebettet und auf die Gruppe der SchülerInnen individualisiert. Es wäre spannend, das Thema Jugendgewalt im öffentlich-medialen Diskurs in Hinblick auf die Inszenierung der Jugend als *die Anderen* näher zu beleuchten.

Weil etwas nicht gesagt wird, ist es noch nicht Tabu. Tabu bedeutet im Wortsinn „Unantastbares“ (Duden 2001, S.834) und ist dem Polynesischen entlehnt, das ursprünglich soviel wie „geheiligt“ und „unberührbar“ (ebd.) bedeutete und „alle jene gottgeweihten heiligen Dinge“ bezeichnete, die „aus religiöser Scheu dem tatsächlichen oder sprachlichen Zugriff des Profanen verboten sind.“ (ebd.) Wenngleich es auf den Spuren der Tabus in der Berichterstattung nicht um *heilige* Dinge geht, so entzieht sich das Tabu doch dem oben genannten „sprachlichen Zugriff“. Nachdem die oben dargestellten Fragen ans Material keine Antworten gebracht haben, möchte ich hier zumindest darstellen, welchen Spuren möglicher Tabus im öffentlich-medialen Diskurs ich mich angenähert habe.

5.3.1 Eine Lehrerin läuft Amok mit Molière

LehrerInnen werden in der Berichterstattung über den Schulamoklauf von Winnenden immer wieder latent als Gewalt ausübende thematisiert. Gewalt ist hier recht breit von psychischer Gewalt und Mobbing bis hin zu körperlicher Gewaltanwendung gefasst. Zum Teil werden die LehrerInnen mit Aussagen zitiert, die sie aus Sicht des Täters Tim K. beschreiben. Mit der wenig sympathischen Darstellung von LehrerInnen, die Tim drohten, er würde bei der Müllabfuhr landen oder die Tim ignorierten (vgl. KRONE 9) werden Fragen zum Tatmotiv aufgeworfen und damit in Zusammenhang gebracht. Den Schilderungen über die von Tim angeklagten LehrerInnen wird nicht nachgegangen. Gleich darauf wird Tim jedoch selbst als unsympathischer Außenseiter dargestellt, was seine Aussagekraft bezüglich der LehrerInnen, über die er klagte, gleich darauf schwächt: Tim galt laut KRONE auch in seiner nächsten Schule, einer Privatschule, als „Verlierertyp, als Loser mit extrem schlechten Noten und wenig Freunden.“ (KRONE 9) Auch als Tims Nachbar Mobbingvorwürfe von Tim gegen eine Lehrerin thematisiert, kommt es gleich danach zu einer Relativierung der Vorwürfe durch die Darstellung eines unsympathischen Tim K. als *Frauenhasser*. Der Zusammenhang bleibt unklar: „Tim K. soll sich früher von einer Lehrerin ‚gemobbt‘ gefühlt haben: `Er hat sie regelrecht gehasst, wie Frauen allgemein`, so ein Nachbar der Familie zu

‘Bild’.” (TAG 18) Der sprachliche Ausdruck „Tim K. *soll sich* früher (...)“ zeigt die Distanzierung zu dessen Aussage, es heißt nicht: „er *wurde* gemobbt“ sondern „*soll sich* ‚gemobbt‘ *gefühlt* haben“, wird also auf ein Gefühl reduziert, was sehr subjektiv sein kann, und der Mobbing-Vorwurf selbst wird noch dazu unter Anführungszeichen gesetzt und damit relativiert. Gleich nach diesem öffentlichen Vorwurf wird dieser umgewendet als eine Anomalität des Täters Tim selbst, indem der Nachbar weiter erzählt, Tim hätte die Lehrerin „gehasst, wie Frauen allgemein“ (vgl. TAG 18). Im Weiteren kommt es nicht zu Fragen, welche diese Mobbing-Vorwürfe aufgreifen oder ihnen nachgehen.

In einem besonders hervorzuhebenden Aussagenbereich integriert der Themenbereich *LehrerInnen als TäterInnen* den Komplex der *LehrerInnen als Opfer von SchülerInnengewalt* (FAZ 42, FAZ 43 und TAG 20). Drei Aussagen(komplexe) von LehrerInnen sind als besondere Gruppe zu erwähnen, weil es eigentlich um LehrerInnen-Figuren im Fernsehen geht. Ich habe sie als LehrerInnen-Aussagen einbezogen, weil es mir doch auffällig scheint, dass es so wenige Aussagen von LehrerInnen insgesamt in der Berichterstattung gibt aber im Fernsehprogramm als *Tages TV-Tipp* (FAZ 43 und TAG 20) - sehr präsent mit Bild und in eigenem Kästchen²⁴ die TV-Seite dominierend - eine gute Woche nach dem Amoklauf das Drama „Heute trage ich Rock!“²⁵ inszeniert wird, in dem es darum geht, dass eine Lehrerin „Amok mit Molière“ (FAZ 43) läuft. Die Lehrerin wird hier (in ihrer Rolle) wörtlich zitiert: „Plötzlich habe ich eine Waffe in der Hand gehabt. Zur Verteidigung. Die Kinder waren zu meinen Feinden geworden.“ (FAZ 43) Dabei fällt auf, dass es zwei verschiedene Ebenen gibt, auf denen LehrerInnen sprechen: Einerseits als *reale* LehrerInnen, die etwas aussagen (z.B. über Tim K.) und andererseits als *fiktive* LehrerInnen, die im Fernsehen *als* LehrerInnen inszeniert werden. Es ist sozusagen eine *als-ob-Lehrerin*, die spricht und damit mit Abstand etwas darüber aussagt, wie man sich LehrerInnen vorstellen kann. In diesem Fall als eine von der sozialen

²⁴ Die Darstellung in eigenem Kästchen findet sich in TAG 20 wieder, in FAZ 43 dominiert das Bild und die Position des Artikels in der Mitte oben jedoch ebenso wie in TAG 20.

²⁵ Der Titel bezieht sich auf das widerständige Moment der fiktiven Lehrerin, welcher von Seiten der Schule geraten wurde ihre muslimischen SchülerInnen nicht mit dem Tragen von Röcken zu provozieren (vgl. FAZ 43).

Unterrichtsrealität überforderte und auch von den SchülerInnen gedemütigte (vgl. TAG 20) professionelle Pädagogin, die sich laut eigener Aussage verteidigen muss - mit der Konsequenz einer Geiselnahme der SchülerInnen.²⁶

Neben dem Buchtipp über SchülerInnengewalt und den Umgang der LehrerInnen damit (FAZ 42) taucht hier zum zweiten Mal der Fokus der gefährdeten, SchülerInnen-Gewalt ausgesetzten LehrerInnen auf, die sich wehren (müssen) und sich auflehnen, wenn auch mit dem Satz: „Heute trage ich Rock!“ Die LehrerInnengewalt wird hier als *Konsequenz* der Gewalt, die von den SchülerInnen auf die LehrerInnen ausgeübt wird, dargestellt.

Vielleicht ist LehrerInnengewalt ein Tabu, das nur in Form von Fernseh-Figuren ihren Platz im Diskurs finden kann? Darauf deutet auch ein anderer Artikel (FAZ 38) hin, in welchem Ergebnisse einer Studie des Bundesinnenministeriums zu Jugendkriminalität veröffentlicht wurden. Während in der Studie in den Bereichen „Rechtsextremismus/Ausländerfeindlichkeit/Antisemitismus“ und „familiäre Gewalt“ so formuliert wird, dass die Angaben der Jugendlichen als Fakten dargestellt werden wie z.B. „Relativ häufig *ist* familiäre Gewalt: Jeder fünfte Jugendliche *wurde* von seinen Eltern in den zwölf Monaten vor der Befragung geohrfeigt, jeder zwanzigste *erlitt* zu Hause schwere Gewalt wie zum Beispiel Fußtritte (...)“ [Hervorhebungen TW], so wird dagegen bei der Thematisierung der Gewalt von LehrerInnen gegen SchülerInnen sehr weich formuliert nachdem auf die Erstmaligkeit der Erhebung von „Fehlverhalten von Lehrern“ hingewiesen wurde: „Jeder vierte Schüler *gab an*, im vergangenen Halbjahr von einem Lehrer lächerlich gemacht oder gemein *behandelt worden zu sein*. 2,5 % der Befragten sagten, sie *seien* von einem Lehrer *geschlagen worden*.“ [Hervorhebungen TW]

Die Hervorhebungen zeigen, dass die Angaben der Jugendlichen über familiäre Gewalt angenommen werden und dass ihnen geglaubt wurde. Im Gegensatz dazu steht der Absatz über die LehrerInnengewalt, in dem von den Aussagen der Jugendlichen Abstand genommen und demgemäß formuliert wurde: Die

²⁶ Eine Geiselnahme ist kein Amoklauf, im *Fernsehtipp* wird das Drama aber mit den Worten „Eine Lehrerin läuft Amok mit Molière“ angekündigt, was eine Verbindung zum Schulamoklauf an der Albertville Realschule herstellt.

Jugendlichen *gaben an* was sie erlebt haben, es hat nicht dieselbe Aussagekraft wie z.B. „jeder zwanzigste erlitt (...) Fußtritte.“ (FAZ 38) Zusätzlich dazu endet der Absatz zur LehrerInnengewalt gegen SchülerInnen mit einem Kommentar, der den vorherigen Abschnitt nicht nur inhaltlich ignoriert, sondern ad absurdum führt: „Die Studie zeigt, dass dort, wo Gewalt unter Schülern geahndet wird, Konflikte seltener handgreiflich gelöst werden.“ (FAZ 38) Was ist damit gemeint? Dass die LehrerInnen SchülerInnengewalt ihrerseits mit Gewalt ahnden dürfen, wenn es einen Zweck erfüllt?

FAZIT

Ich möchte mit diesen Beispielen nichts über „die Realität“ aussagen, nichts darüber, was tatsächlich passiert sein mag. Im öffentlich-medialen Diskurs scheint es aber, als würde das Thema LehrerInnengewalt sprachlos machen. Die oben zitierten Fakten werden, trotz ihrer recht sicheren Stellung als Teil einer wissenschaftlich fundierte Studie, durch die Sprache oder die Sprachlosigkeit (durch das Fallenlassen des Themas oder das Rückbinden an das Thema, wie LehrerInnen mit SchülerInnengewalt umgehen) boykottiert. Eine Annäherung scheint nur über Vehikel wie das Schlüpfen in Fernsehrollen und andere Medien möglich zu werden. Gleichzeitig wird auch Hilflosigkeit sichtbar, sowohl an Stelle der LehrerInnen, die überfordert gezeigt werden, wie auch eine Hilflosigkeit mit dem Thema an sich.

5.3.2 Politik soll Verantwortung tragen

Wie sich in der Analyse der Kategorie *Kommentar* bereits gezeigt hat (Kapitel 5.2), wird die Diskussion über die Verantwortung für den Schulamoklauf und die Prävention kommender Schulamokläufe individualisierend und generalisierend geführt. Vermeintlich widersprüchlich werden Einzelne (Pädagogische AkteurInnen, der Täter und sein Vater) und gleichzeitig *Alle* in die Pflicht genommen. Dabei fällt auf, dass PolitikerInnen scheinbar nicht mehr Verantwortung übernehmen, als alle anderen. Der Appell von Bundespräsident Horst Köhler eine „Kultur des Hinsehens“ (FAZ 28) zu entwickeln betrifft alle gleichermaßen, die PolitikerInnen als öffentliche AmtsträgerInnen nicht mehr als

jede Einzelne (SporttrainerInnen, Erwachsene im Allgemeinen, LehrerInnen... alle sollen intensiver zuhören vgl. FAZ 26, FAZ 19 und KRONE 11). Der Vorschlag wird als „weit mehr, als nur ein Gesetz zu verabschieden“ (FAZ 28) gehandelt und von verschiedenen PolitikerInnen aufgegriffen und weiter zitiert (vgl. FAZ 39).

Es ist den PolitikerInnen im öffentlich-medialen Diskurs sogar möglich, die eigene Handlungsmacht zu bezweifeln oder zu negieren und an alle gleichermaßen zu übergeben: Innenausschuss Vorsitzender Sebastian Edathy sieht Verbesserungen für die Waffengesetze als nicht notwendig an. „Handlungsbedarf sehe er höchstens bei der Verbesserung der psychologischen Betreuungsmöglichkeiten“, deklariert diese Präventionsmaßnahme gleich darauf aber als sinnlos - weil das auch nichts helfe (vgl. TAG 5) - und spricht die Verantwortung individuell den TäterInnen zu: „Hundertprozentige Sicherheit können wir nicht organisieren. Durchgeknallte Menschen werden wir in einem Land mit 82 Millionen Menschen immer haben.“ (TAG 5) Indem er erklärt, es helfe alles nichts und *wir* (die PolitikerInnen) könnten eben nichts gegen „Durchgeknallte“, also im Subtext die *Anderen*, *Anomalen* tun, gibt er die Verantwortung für (Schul-)Amokläufe klar an die individuell verantworteten TäterInnen ab, während er die Politik als Akteurin aus der Verantwortung nimmt (vgl. TAG 5). Auch da, wo keine PolitikerInnen zu Wort kommen wird der Täter individuell verantwortlich und zwar nicht aufgrund der Tat selbst, sondern weil er *anders* wäre. Ein Kästchen mit einführenden Erklärungen zum Begriff „Amok“ enthält die Tatbegründung, dass AmokläuferInnen die Wut über *das eigene Scheitern* nach außen richten würden (vgl. FAZ 12), eine andere Stelle wartet mit einer ähnlichen Begründung auf: „Meist sind es Verlierer, die sich mit der Waffe an der Gesellschaft rächen und so zu Siegern werden wollen.“ (KRONE 4) Nicht die Tat wird hier verurteilt, sondern die Täter, die als selbstverschuldete Verlierer dargestellt werden. Nicht die gesellschaftlichen Umstände werden verantwortlich gemacht, sondern die Abnorm des Täters, der eben ein „Loser“ (KRONE 9) ist.

Die Diskussion der politischen *Konsequenzen* vermischt sich mit der Diskussion um die *Ursachen* des School Shootings. Während (gewalthaltige) Medien (Computerspiele, Internet, Fernsehen) sowie der Zugang zu Waffen zusammen

mit der psychischen Disposition des Täters als *Ursachen* diskutiert werden, kommen sowohl Medien als auch Waffen als änderungswürdige Themen ins Blickfeld der politischen *Konsequenzen* – Diskussion, die psychische Verfassung bleibt als Konsequenz-Thema jedoch kaum berücksichtigt. Es werden Änderungen des Waffengesetzes und der Mediengesetze sowie bauliche Veränderungen an den Schulen (zur Zugangssicherung) in Betracht gezogen, während sozialarbeiterische Schritte oder verstärkte psychologische Betreuung an den Schulen als flächendeckende Maßnahmen keineswegs diskutiert werden²⁷. Systematische Fragen nach Schulsystem, Leistungsdruck und Gesellschaftsstruktur bleiben aus, es entstehen z.B. keine Diskussionen darüber, Möglichkeiten einer Schulsystemreform an zu denken, die den Leistungsdruck unter den SchülerInnen und die Selektionsfunktion der Schulen zu minimieren versucht. Selbst da, wo sich ein Politiker (als Ausnahme) als Präventionsmaßnahme dafür ausspricht den Wettbewerbsdruck von den SchülerInnen zu nehmen, wird ein Vorschlag zur vermeintlich *strukturellen* Veränderung im Dienste der Schulamok-Prävention individuell umgewendet und an einzelne AkteurInnen delegiert. Die Forderung, dass nicht nur das Prinzip „Jeder gegen Jeden“ (FAZ 39) vermittelt werden soll (vgl. ebd.) wird nicht als politischer Auftrag und als Idee zur Umgestaltung des Schulsystems formuliert, sondern also pädagogische Forderung an die LehrerInnen, die über das Leistungsprinzip hinaus vermitteln sollen. Dies ist besonders hervorzuheben, da dies der einzige *pädagogische* Auftrag ist, der im angegebenen Berichterstattungszeitraum explizit an die LehrerInnen herangetragen wird. Diese sollen in einem Schulsystem, das auf (Noten-)Hierarchien basiert und eine klare Verteilungsfunktion für weitere Bildungswege übernimmt, konkurrenz-mildernde Maßnahmen ergreifen, ohne auf politische Schritte zu einer grundlegenden Veränderung des Schulsystems bauen zu können, was diesen Auftrag zynisch erscheinen lässt.

Als einer der meistzitierten legitimierten SprecherInnen stellt Baden-Württembergs Ministerpräsident Günther Oettinger fest, dass zu prüfen sei, ob

²⁷ Forderungen nach einer Ausweitung der Psychologischen Betreuung oder der Sozialarbeit kommen vor, bleiben aber vereinzelt und werden nicht wieder aufgegriffen.

das derzeitige Waffenrecht genüge und legt sich dabei nicht fest: Er sei dagegen, schrecke aber vor „restriktiven Schritten“ (FAZ 37) nicht zurück und formuliert dennoch mit Entschlossenheit einen für ihn wesentlichen Punkt: „Entscheidend sei, wie zuverlässig Waffenbesitzer die Vorschriften zur Aufbewahrung ihrer Waffen einhielten.“ (ebd.) Auch hier wird die Diskussion über Verantwortung weg von Gesetzesänderungen oder Kontrollen hin zur Eigenverantwortung der Einzelnen geführt (vgl. FAZ 37).

Wie stark die Eigenverantwortung, die hier *allen* zugetragen wird bereits von den unterschiedlichen AkteurInnen internalisiert wurde zeigt m.E. die (einzige offene) Forderung nach politischen Konsequenzen, die von den Eltern der Opfer in einem offenen Brief an die PolitikerInnen formuliert wurde (vgl. KRONE 27). Sie fordern lediglich, was ohnehin im Rahmen der öffentlichen Konsequenz-Diskussion von PolitikerInnen eingebracht wurde. Forderungen, welche diese Position in der Berichterstattung stärken (also die Verantwortung der PolitikerInnen einzufordern) treten in der Berichterstattung über den Schulamoklauf in Winnenden äußerst unauffällig in Erscheinung. Sie sind als Randnotizen zu finden, wie in LeserInnenbriefen (vgl. TAG 10, TAG 17), die üblicherweise unprominent platziert sind: weit hinten in der Zeitung mit kleiner Überschrift versehen und oft am unteren Rand der Seite. Sowohl die Übergabe individueller Verantwortung auf Einzelne als auch die Generalisierung des In-Verantwortung-Nehmens aller weist im öffentlich-medialen Diskurs weg von der Verantwortung der PolitikerInnen. Dass die Politik Verantwortung übernehmen soll scheint also Tabu zu sein.

FAZIT

Die Beschäftigung mit der Verantwortung der Politik hat gezeigt, dass kaum Forderungen an die PolitikerInnen gestellt werden. Die einzige öffentliche Forderung durch die Eltern der Opfer wurde in nur einer der drei Tageszeitungen abgedruckt, Forderungen anderer AkteurInnen an die PolitikerInnen waren selten aufzuspüren und wenn, dann in LeserInnenbriefen unprominent platziert. PolitikerInnen übertragen die Verantwortung scheinbar widersprüchlich auf einzelne AkteurInnen und gleichzeitig auf ein diffuses *Alle*. Jedenfalls ist die Bewegung der Verantwortungsübergabe weg von den politischen

Entscheidungen und strukturellen Veränderungen hin zu individueller Verantwortungsübernahme aller. Eine einzige pädagogische Forderung taucht hier auf, die etwas utopisches an sich hat und gleich darauf in der Berichterstattung *verschwindet*²⁸.

²⁸ Ähnliches passiert in der Berichterstattung als die Geschlechterfrage im Zusammenhang mit dem Amoklauf aufgeworfen wird. Die Publizistin und Feministin Alice Schwarzer ist mit einem großen Artikel (TAG 18) vertreten, der die Geschlechterkomponente beleuchtet. Gerade in Winnenden ist der weibliche Opferanteil exorbitant und die medial verhandelten Amoktaten zum Großteil von Buben oder Männern begangen wird. Auf diesen Artikel gibt es als Antwort zwei Leserbriefe (TAG 21 und FAZ 40), bevor das Thema wieder im medialen Nirvana verschwindet. Die einzige Aussage eines Erziehungswissenschaftlers in der gesamten medialen Berichterstattung nimmt darüber hinaus auch Bezug auf die männliche Täterschaft und führt dies auf fehlende männliche Vorbilder zurück (vgl. TAG 18). Es könnte sich auch hier um Spuren eines Tabus handeln.

6 CONCLUSIO

HYPOTHESEN

Meine Hypothesen haben sich bestätigt. Mit der ersten Hypothese habe ich angenommen, dass es unterschiedlich dominante Gruppen von AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs gibt. Die Kategorie *Verknappung der SprecherInnen* hat den Blick auf unterschiedlich präsente AkteurInnengruppen im öffentlich-medialen Diskurs freigegeben. Die Allgemeinen AkteurInnen (PolitikerInnen, Polizei, ExpertInnen, GlaubensvertreterInnen etc.) dominieren in der Berichterstattung mit einem Anteil von 92% aller Aussagen deutlich gegenüber den Pädagogischen AkteurInnen (LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen). Daran anschließend lässt sich meine zweite Hypothese bestätigen, die davon ausgeht, dass die Pädagogischen AkteurInnen keine legitimierten SprecherInnen im öffentlich-medialen Diskurs sind. Diese werden im Gegensatz zu den Allgemeinen AkteurInnen kaum zitiert und nicht befragt (z.B. in Interviews). Innerhalb der Gruppe der Pädagogischen AkteurInnen kommen Eltern am Häufigsten zu Wort (3,4% aller Aussagen), LehrerInnen am Seltensten (1,5% aller Aussagen) und die SchülerInnen liegen mit 2,65 Prozent aller Aussagen dazwischen. Ein weiteres spannendes Ergebnis betrifft die ErziehungswissenschaftlerInnen. Als ExpertInnengruppe den Allgemeinen AkteurInnen zugeordnet sind sie unter den ExpertInnen mit 3,4 % der ExpertInnenaussagen - im Vergleich zu einem Aussagenanteil von 50 % bei den PsychologInnen - ebenso marginalisiert im öffentlich-medialen Diskurs vertreten wie die Pädagogischen AkteurInnen.

Die Analyse des Materials anhand der Kategorie *Kommentar* hat gezeigt, dass der Diskurs vom Thema *Verantwortung* dominiert wird. Zwei Formen der Verantwortung konnten im Material gefunden werden: Verantwortung für den Schulamoklauf und präventive Verantwortung gegenüber möglichen zukünftigen Schulamokläufen. Dabei wurden keine pädagogischen Fragen aufgeworfen, die Pädagogischen AkteurInnen wurden weder in pädagogische Verantwortung genommen noch als PädagogInnen befragt. Die Eltern wurden nicht nach

pädagogisch-erzieherischen Maßstäben beurteilt, sondern nach juristischen. An die LehrerInnen wurden keine pädagogischen Anforderungen gestellt, sondern wurden in einen Präventionsdiskurs verwickelt, indem sie präventiv für zukünftige School Shootings verantwortlich wurden. Die SchülerInnen wurden anders als zu Beginn der Arbeit angenommen nicht in pädagogische Verantwortung genommen (wie etwa durch Programme der peer-education). Sie wurden als Kontrollorgane instrumentalisiert, um vermeintliche AmokläuferInnen frühzeitig erkennen und melden zu können. Die dritte Hypothese hat sich damit ebenfalls bestätigt: Der öffentlich-mediale Diskurs ist kein pädagogischer Diskurs. Welcher Diskurs ist es dann? Und wie wirkt dieser auf die Pädagogischen AktuerInnen?

Die Kategorie *Tabu der Gegenstände* hat gezeigt, dass es Hinweise darauf gibt, dass bestimmte Themen im öffentlich-medialen Diskurs nicht besprochen werden können. Diese Spuren haben zu zwei Themen geführt, denen weiter nachzuspüren spannend wäre: *LehrerInnen als Gewalt Ausübende* und, dass die *Politik Verantwortung tragen soll*.

Die Spuren des Tabus, dass die *Politik Verantwortung tragen soll*, verweist auf die Ergebnisse der Analyse anhand der Kategorie *Kommentar*, die sich gegenseitig stützen und einen Schluss dahin gehend zulassen, dass dieser öffentlich-mediale Diskurs neoliberale Subjekte mitkonstruiert.

NEOLIBERALE SUBJEKTE

Die Pädagogischen AkteurInnen werden - wie alle anderen auch - individualisierend in Verantwortung genommen. Gleichzeitig kommt es scheinbar widersprüchlich zu einer Generalisierung der Verantwortung auf *Alle*. Sowohl Individualisierung als auch Generalisierung führen zum gleichen Ergebnis: PolitikerInnen sind nicht mehr (oder weniger) verantwortlich als alle anderen auch. Ein Anzeichen neoliberaler Gesellschaftsordnungen ist, dass die Subjekte individuell in Verantwortung genommen und für sich selbst verantwortlich gemacht werden, während sich die Regierung weitgehend aus der Verantwortung nimmt (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S.30). Die Pädagogischen AkteurInnen werden in diesem Sinne vom öffentlich-medialen Diskurs als neoliberale Subjekte angesprochen. Bei den SchülerInnen zeigt sich

das in entsolidarisierenden Schulsituationen in denen gegenseitige Verdächtigungen an der Tagesordnung stehen. Noch dazu liegt die Auffälligkeit des Amokläufers Tim K. ja gerade in der viel diskutierten *Unauffälligkeit*, was besonderes Misstrauen den eigenen MitschülerInnen gegenüber erfordert, um sie als *auffällig* erkennen zu können.

Bei den Eltern zeigt sich die Anrufung²⁹ als neoliberales Subjekt in der Übernahme aller Verantwortung auf sich selbst. Besonders stark ist das bei den Eltern von Tim zu sehen, die in einem offenen Brief ihre Mitschuld festhalten. Die Eltern der (anderen) Opfer des Schulamoklaufs haben sogar Konsequenzen von der Regierung eingefordert, jedoch zahnlose Forderungen, die eben jene Themen abdecken, welche von den PolitikerInnen ohnehin diskutiert wurden. Das ist ein Hinweis darauf, dass Forderungen an die Regierung im Grunde gar nicht mehr möglich sind, weil sich die neoliberalen Subjekte ohnehin selbst verantwortlich machen.

Die Eltern werden nicht als ErzieherInnen und pädagogisch Verantwortliche angerufen, die LehrerInnen werden nicht als professionelle PädagogInnen angerufen, sondern – ebenso wie die SchülerInnen – als Kontrollorgane im Präventions-Diskurs installiert. Sie sollen (wie alle) besser zuhören und genauer beobachten, eine „Kultur des Hinsehens“ (FAZ 28) entwickeln, jedoch nicht pädagogisch motiviert, um die Entwicklung der SchülerInnen zu beobachten und gegebenenfalls zu intervenieren, sondern immer in Hinblick auf kommende Schulamokläufe, um sie frühzeitig erkennen zu können. Es ist eine subtile Form der Kontrolle, die sich hinter einer Rhetorik der Sorge versteckt. Mit Gilles Deleuze würde ich diese Machtverhältnisse in seine Darstellung einer *Kontrollgesellschaft* einordnen. Die These von der Kontrollgesellschaft ist theoretisch zwar nicht neu (vgl. Deleuze 1993), aber hier ist sie praktisch greifbar geworden und scheint immer noch aktuell zu sein. Es geht darum, wie sich die Gesellschaft von einer *Disziplinargesellschaft* zu einer

²⁹ Durch die wiederholte Anrufung werden Subjekte überhaupt erst zu Subjekten (vgl. Butler 2001, S.19f und Bröckling 2007, S.27ff).

Kontrollgesellschaft verändert hat. Die Macht vollzieht sich nicht mehr vorwiegend über Sanktionen, sondern produktiv:

„Dieser Machttyp der gegenwärtigen Gesellschaftsformation beruht nicht wie noch seine Vorgänger auf der Liquidierung oder Internierung des Abweichenden, vielmehr wirkt er stärker als alle anderen Machttypen präventiv. Er durchdringt die Körper und die 'normalsten' Lebensvollzüge der Menschen innerlich- gerade indem er das Leben 'normalisiert'. (Pongratz 2004, S.247)

Durch Selbsttechnologien halten die Individuen sich selbst dazu an produktiv zu sein und sich selbst zu normieren (vgl. ebd., S.246f), was in der Analyse besonders an den Eltern deutlich wurde. Wenn es in der Foucault'schen *Disziplinargesellschaft* noch möglich war sich gegen die äußeren Machtverhältnisse aufzulehnen (wie z.B. zurückschlagen, ausbrechen...) so ist in der Kontrollgesellschaft mit seinen subtilen Mechanismen, die in den Subjekten selbst wirken, ein Ausbruch nicht mehr möglich. Die einzige Stelle, an die man noch Forderungen stellen kann, ist in dieser Logik man selbst.

Mit Foucaults Ansatz der *Gouvernementalität* hat Ludwig Pongratz (2004) dieses Phänomen im Bereich Schule untersucht. Hier wäre weiter zu forschen, welche Auswirkungen der weitgehende Abbau des Sozialstaats inklusive Mehr an Eigenverantwortung und Weniger an Sicherheit auf Bildung und Schule hat, wie die Subjekte mit diesen Selbsttechnologien zurecht kommen und wo sich Wege aus dieser fremdverschuldeten Autonomie ergeben könnten.

Wenn die PädagogInnen und die Pädagogik als Disziplin schon nicht in den öffentlich-medialen Diskurs eingebunden werden, so sollten sie ihre Position doch reklamieren, um den Diskurs, der sie mitkonstruiert, zumindest mitzugestalten.

7 Zusammenfassung der gesamten Arbeit

Mit dieser Arbeit möchte ich mich den Bemühungen von Jenny Lüders 2007 und Daniel Wrana 2005 anschließen und meinerseits versuchen Foucaults Diskursanalyse als Methode der Bildungswissenschaft stark zu machen.

Ich habe mich mit der Frage beschäftigt, wie Pädagogische AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs dargestellt werden. Aus der ersten Grobanalyse des Materials haben sich zwei Gruppen von AkteurInnen im öffentlich-medialen Diskurs abgezeichnet: *Allgemeine AkteurInnen* wie PolitikerInnen, Polizei, ExpertInnen etc. und *Pädagogische AkteurInnen*. Diese gliedern sich wiederum in drei Gruppen: Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen.

Das Analysematerial besteht aus Zeitungsartikeln der Berichterstattung dreier deutschsprachiger Tagesprintmedien rund um den Schulamoklauf von Winnenden (2009). Der geschriebene Text war das Hauptmaterial für meine Analyse, zusätzlich habe ich dominierende Bilder in die Analyse mit einbezogen.

Aus Foucaults *Ordnung des Diskurses* (1997) habe ich drei Kategorien für die Feinanalyse des öffentlich-medialen Diskurses ausgewählt.

Die erste Kategorie ist die *Verknappung der SprecherInnen*, die dafür sorgt, dass nicht *alle* im Diskurs sprechen dürfen. Anhand dieser Kategorie habe ich überprüft ob die Pädagogischen AkteurInnen zu den legitimierten SprecherInnen des Diskurses zählen, d.h. also sprechen dürfen. Dafür habe ich eine quantitative Analyse des Materials durchgeführt – mit dem Ergebnis, dass Pädagogische AkteurInnen im Verhältnis 8:92 zu Allgemeinen AkteurInnen zu Wort kommen. Auffällig ist, dass ErziehungswissenschaftlerInnen als ExpertInnen ebenso marginal zu Wort kommen wie LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen.

Mit dem *Kommentar* als zweite Analysekatgorie habe ich überprüft, welche Themen in Verbindung mit Pädagogischen AkteurInnen auftauchen, was also gesagt werden darf und durch Wiederholungen den Diskurs dominiert. Dabei hat sich ein Thema besonders dominant durch die gesamte Berichterstattung gezogen und wurde auch für alle drei Gruppen der Pädagogischen AkteurInnen relevant: die Verantwortung. Pädagogischen AkteurInnen wird in der

Berichterstattung eine Menge Verantwortung übertragen, die - anders als erwartet - keineswegs pädagogischer Art ist.

Das *Tabu des Gegenstandes* geht (als dritte Analysekategorie) davon aus, dass *nicht alles gesagt werden darf* und somit bestimmte Themen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Ich konnte die *Tabus der Gegenstände* nicht aus dem Material herausfiltern, habe aber Spuren von zwei Tabus ausmachen können, denen weiter nachzuspüren spannend wäre: *LehrerInnen als Gewalt Ausübende* und, dass die *Politik Verantwortung tragen soll*.

Die Spuren des Tabus, dass die *Politik Verantwortung tragen soll*, verweisen auf die Ergebnisse der Analyse anhand der Kategorie *Kommentar* und lassen den Schluss zu, dass dieser öffentlich-mediale Diskurs neoliberale Subjekte (mit)konstruiert. Die Pädagogischen AkteurInnen werden, wie alle anderen auch, individualisierend in Verantwortung genommen, was ein Anzeichen einer neoliberalen Gesellschaftsordnung darstellt. Gleichzeitig kommt es durch die Generalisierung der Verantwortung auf *Alle* zu einer Nivellierung der Verantwortlichkeiten: PolitikerInnen sind nicht mehr (oder weniger) verantwortlich als alle anderen - und die neoliberalen Subjekte damit sich selbst überlassen. Hier könnte weitere Forschung zu diskursiver Subjektivierung ansetzen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass weder pädagogische Fragen aufgeworfen werden noch pädagogische Verantwortung thematisiert wird. Somit ist der öffentlich-mediale kein pädagogischer Diskurs. Pädagogische AkteurInnen sind darin ebenso wenig als legitimierte SprecherInnen aufzufinden, wie ErziehungswissenschaftlerInnen. Wenn PädagogInnen und die Pädagogik als Disziplin schon nicht in den öffentlich-medialen Diskurs eingebunden werden, so sollten sie ihre Position doch reklamieren, um den Diskurs, der sie mitkonstruiert, mitzugestalten.

8 QUELLEN

Literatur

ADLER, Lothar (2009): Es gibt beim Amok keine Zunahme. TAZ-Interview am 12.3.2009: Online im Internet: URL: <http://www.taz.de/1/leben/alltag/artikel/1/es-gibt-beim-amok-keine-zunahme/> [Zuletzt gesehen am 21.05.2010]

ADLER, Lothar: Amok. Eine Studie. München: 2000

ANGERMÜLLER, Johannes: Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. In: Angermüller/ Bunzmann/ Nonhoff (Hrsg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: 2001, S. 7-22

BALZER, Nicole: Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. IN: Ricken/Rieger-Ladich: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. VS Verlag Wiesbaden: 2004, 15-38.

BEYER, Christoph: Der Erfurter Amoklauf in der Presse. Veröffentlichte Magisterarbeit. Hamburg: 2004

BÖCKLER, Nils/ SEEGER, Thorsten: Schulamokläufer. Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten. Weinheim und München: 2010

BUTLER, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: 2001

BÜNGER/ MAYER/ MESSERSCHMIDT/ ZITZELSBERGER (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: 2009

BRÖCKLING, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: 2007

BRÖCKLING, Ulrich/ KRASMANN, Susanne/ LEMKE, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main: 2000

CARABINE, Jean: Unmarried Motherhood 1830-1990: A Genealogical Analysis. IN: Wetherell, Margaret/ Taylor, Stephanie/ Yates, Simeon J. (Hrsg.): Discourse as Data. A guide for analysis. The Open University. Walton Hall, Milton Keynes: 2001, S.267-310.

CHRISTIANS, Heiko: Amok. Geschichte einer Ausbreitung. Bielefeld: 2008

DELEUZE, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften (1990) IN: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/Main: 1993. S.254-262.

DUDEN Band 7: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 3.Auflage: *Tabu*. Mannheim: 2001, S.834.

DZIERZBICKA, Agnieszka: vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: 2006

EISENBERG, Götz: Gewalt die aus der Kälte kommt. Amok – Pogrom – Populismus. Gießen: 2002

ERNST, Michaela/ HAIDER, Stefanie/ WEINSCHENK, Teresa (Hrsg.): Pädagogik macht Kritik. Texte zur Gouvernamentalität. Wien: 2007

FEUSTEL, Robert/ SCHOCHOW, Maximilian (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse. transcript, Bielefeld: 2010

FINK-EITEL, Hinrich: Foucault zur Einführung. Hamburg: 1989

FOUCAULT, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Hrsg.: Michel SENNELART. Frankfurt am Main: 2004

FOUCAULT, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Hrsg.: Michel SENNELART. Frankfurt am Main: 2004

FOUCAULT, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: 1997

FOUCAULT, Michel: Mikrophysik der Macht. Berlin: 1976

FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: 1975 (frz. Original 1969)

HOFFMANN, Jens (2010): Amokläufe: Wir haben eine massive Zunahme. Frankfurter Rundschau-Interview am 10.07.2010: Online im Internet: URL: http://www.fr-online.de/in_und_ausland/panorama/2568394_Amoklaeufe-Wir-haben-eine-massive-Zunahme.html [Zuletzt gesehen am 21.05.2010]

HOFFMANN, Jens: Tödliche Verzweiflung – der Weg zu zielgerichteten Gewalttaten an Schulen. In: Hoffmann/Wondrak (Hrsg.): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen. Frankfurt/Main: 2007, S. 25-33.

HOFFMANN, Jens/ WONDRAK, Isabell (Hrsg.): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen. Frankfurt/Main: 2007

JÄGER, Margarete und JÄGER Siegfried: Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: 2007

KELLER, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 2.Auflage. Wiesbaden: 2004

KELLER, Reiner: Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. IN: Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver (Hrsg.) Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen: 2003

KENDALL, Gavin/WICKHAM, Gary: Using Foucault's Methods. London: 1999

KOLLER, Hans-Christoph/LÜDERS, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. IN: Ricken/Rieger-Ladich: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. VS Verlag Wiesbaden: 2004, S.57-76.

LEMKE, Thomas: Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg: 1997

LINK, Jürgen: Grenzen des flexiblen Normalismus? In: Schulte-Holtey (Hrsg.): Grenzmarkierungen. Normalisierung und diskursive Ausgrenzung. Duisburg: 1995

OELKERS, Jürgen: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Oelkers/ Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27.Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Beltz, Weinheim+Basel: 1991, S.213-232.

POLIZEI-BERICHT BW (Baden-Württemberg). Online im Internet: URL: http://www.polizei-bw.de/presse/pm2008/seiten/prim_amok.aspx [Zuletzt gesehen am 17.5.2010]

PONGRATZ, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. Wiesbaden: 2004. In: Ricken/Rieger-Ladich: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. VS Verlag Wiesbaden: 2004, S.243-260.

PONGRATZ, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim 1989

ROBERTZ, Frank/ WICKENHÄUSER, Ruben: Der Riss in der Tafel – Amoklauf und schwere Gewalttaten in der Schule: Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. Heidelberg: 2007

RUOFF, Michael: Foucault-Lexikon. Paderborn: 2007

SAAR, Martin: Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults Geschichte der Gouvernementalität im Werkkontext. In: Krasmann/Volkmer(Hrsg.): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: 2007, S.23-45.

SARASIN, Philipp: Ordnungsstrukturen. Zum Zusammenhang von Foucaults Diskurs- und Machtanalyse. IN: Casale/Tröhler/Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: 2006, S.120-131.

SARASIN, Philip: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: 2005

THOMPSON, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. IN: Ricken/Rieger-Ladich: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. VS Verlag Wiesbaden: 2004, S.39-56.

WALDRICH, Hans-Peter: In blinder Wut. Warum junge Menschen Amok laufen. Köln: 2007

WALDSCHMIDT, Anne/ KLEIN, Anne/ TAMAYO KORTE, Miguel/ DALMAN-EKEN, Sibel: Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung [69 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156> [Zuletzt gesehen am 09.06.2011]

WEBER, Susanne/MAURER, Susanne: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation. Wiesbaden: 2006

WODAK, Ruth/ MEYER, Michael: Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. IN: WODAK Ruth/ MEYER Michael (editors): *Methods of Critical Discourse Analysis*. Second Edition 2009, S.1-33.

WRANA, Daniel: Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur... Beitrag zur deutsch-französischen Tagung am CEDITEC der Universität Paris XII. 2005 [Internet-Quelle: <http://www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/wrana.pdf> - zuletzt gesehen am 12.04. 2010]

Medien

FAZ.NET - Online im Internet: URL: <http://www.faz.net/s/RubD8995156D0B6450F94601099899BA8A4/Doc%7EEEC5D6B74A6619497D8318CF3504DA2316%7EATpl%7EEcommon%7EScontent.html> [Zuletzt gesehen am 5.7.2010]

KRONE - Online im Internet: URL: <http://www.kroneanzeigen.at/index.php?mod=gesamt&pid=11&show=media#> [Zuletzt gesehen am 2.7.2010]

IVW 2010 - Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern. Auflagenliste 1.Quartal 2010. Online im Internet: URL: <http://daten.ivw.eu/index.php?menuid=5&u=&p> [Zuletzt gesehen am 31.5.2010]

ÖAK 2009 - Österreichische Auflagenkontrolle. Online im Internet: URL: http://www.oeak.at/content/intern/Auflagenlisten/OEAK_2009_JS.pdf [Zuletzt gesehen am 31.5.2010]

MEDIA ANALYSE - Verein Arbeitsgemeinschaft Media-Analysen. Online im Internet: URL: <http://www.media-analyse.at/studienPublicPresseTageszeitungTotal.do?year=2009&title=Tageszeitungen&subitle=Total> [Zuletzt gesehen am 1.6.2010]

TAMEDIA 1 - Tages Anzeiger-Mediadaten. Online im Internet: URL: <http://www.mytamedia.ch/mediadaten/zeitungen/tages-anzeiger/hauptblatt/mediadaten.html> [Zuletzt gesehen am 5.7.2010]

TAMEDIA 2 - Tages Anzeiger-Profil. Online im Internet: URL: <http://www.mytamedia.ch/mediadaten/zeitungen/tages-anzeiger/hauptblatt/profil.html> [Zuletzt gesehen am 5.7.2010]

WEMF 1 - WEMF 2009 - WERBEMEDIENFORSCHUNG ZÜRICH Online im Internet: URL: http://www.wemf.ch/de/pdf/Bulletin-2009_D.pdf [Zuletzt gesehen am 31.5.2010]

WEMF 2 - MACH-Basic 2010. Online im Internet: URL: http://www.wemf.ch/de/pdf/100304-Pressemitteilung-MACH-Basic_MACH-Consumer_2010-1.pdf [Zuletzt gesehen am 5.7.2010]

Artikelverzeichnis

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (FAZ 12.03. – 21.03.2009)

Artikel Nr.	Ausgabe Nr.	Datum	Titel	Seite	AutorIn	Rubrik
FAZ 1	60	12.3.09	Amoklauf in Winnenden – Tote und Verletzte	Titelseite= TS u. S.2	rso.	Keine → Titelseite; auf S.2 <i>Politik</i>
FAZ 2	60	12.3.09	Signale deuten lernen	TS	Stefan Dietrich	Keine → Titelseite
FAZ 3	60	12.3.09	Winnenden, eine mittelalterlich geprägte Stadt am Rande des Schwäbischen Waldes	S.2	pps	<i>POLITIK.</i> Unterkateg: <i>Der Amoklauf in Winnenden: Tote und Verletzte in der Albertville-Realschule</i>
FAZ 4	60	12.3.09	Erfurt, 26.April 2002	--i--	Claus Peter Müller	--i--
FAZ 5	60	12.3.09	Das Gefühl von Allmacht	--i--	dpa	--i--
FAZ 6	60	12.3.09	Und niemand weiß, warum	S.3	Rüdiger Soldt und Philip Eppelsheim	--i--
FAZ 7	60	12.3.09	Der Hergang	--i--	dpa	--i--
FAZ 8	60	12.3.09	Winnenden	S.33	gey	Feuilleton
FAZ 9	61	13.3.09	Amokläufer war wegen Depressionen in psychiatrischer Behandlung	TS u. S.2	rso.	Keine → Titelseite
FAZ 10	61	13.3.09	Menschliche Zeitbomben	TS	Stefan Dietrich	Keine → Titelseite

FAZ 11	61	13.3.09	Schäuble lehnt schärferes Waffenrecht ab	S.2	süss	<i>POLITIK. Unterkateg: Nach dem Amoklauf in Winnenden Trauer, Anteilnahme und viele offene Fragen</i>
FAZ 12	61	13.3.09	Amoklauf – Bluttausch und geplantes Massaker	--i--	sat	--i--
FAZ 13	61	13.3.09	Bis zu zwei Millionen Deutsche spielen „Ego- Shooter“	--i--	rsch	--i--
FAZ 14	Nr. 61	13.3.09	Titel: „Aggressive Spiele müssen verschwinden“ Im Gespräch: Helmut Lukesch, Professor für Psychologie	Seite2	Marco Dettweiler (Interviewer)	<i>POLITIK. Unterkateg: Nach dem Amoklauf in Winnenden Trauer, Anteilnahme und viele offene Fragen</i>
FAZ 15	--i--	--i--	Der Kokon der Zivilisation	--i--	„Neue Zürcher Zeitung“ wurde zitiert	<i>Stimmen der Anderen</i>
FAZ 16	--i--	--i--	Ein einziges Mal die ganz große Aufmerksamkeit	--i--	„Der neue Tag“ (Weiden) wurde zitiert	--i--
FAZ 17	--i--	--i--	Winnenden? Bitte keine Volksjustiz	--i--	„Basler Zeitung“ wurde zitiert	--i--
FAZ 18	--i--	--i--	Diese beängstigende Unberechenbarkeit	--i--	Aus „Triersche Volks- freund“	--i--
FAZ 19	--i--	--i--	Werte wie Familie und Verantwortung	--i--	Aus „Schwäbisch e Zeitung“	--i--

					(Leutkirch)	
FAZ 20	--i--	--i--	Einfühlsam	S.10	Rüdiger Soldt	<i>Zeitgeschehen</i>
FAZ 21	62	14.3.09	Kritik am Innenminister nach Ermittlungspanne im Fall Tim K.	TS und S.2	rso	Keine → Titelseite
FAZ 22	--i--	--i--	Es sollte ein schneller Ermittlungserfolg sein	S.2	Rüdiger Soldt	<i>POLITIK. Unterkateg.: Nach dem Amoklauf in Winnenden Trauer, Anteilnahme und viele offene Fragen</i>
FAZ 23	--i--	--i--	Aus dem falschen Grund im Blickpunkt	--i--	Heike Schmoll	--i--
FAZ 24	Nr.62	14.3.09	Welche Strafe droht Tim K.s Vater?	S.2	frs	--i--
FAZ 25	--i--	--i--	Was bieten wir denn den Jugendlichen?	--i--	<i>Vosges Matin</i> (Epinal) zitiert	<i>Stimmen der Anderen</i>
FAZ 26	--i--	--i--	Den Außenseitern zuhören	--i--	<i>Schwäbische Zeitung</i> (Leutkirch) zitiert	--i--
FAZ 27	--i--	--i--	PC-Killerspiele verbieten	--i--	<i>Oldenburgische Volkszeitung</i> (Vechta) zitiert	--i--
FAZ 28	--i--	--i--	Die „Kultur des Hinsehens“	--i--	<i>Stuttgarter Nachrichten</i>	--i--

					zitiert	
FAZ 29	Nr.62	--i--	Winnenden liegt unter einem Schleier	S.11	Philip Eppelsheim	<i>Deutschland und die Welt</i>
FAZ 30	--i--	--i--	Ernst August Wagner, der erste Amokläufer von Winnenden	--i--	pps	--i--
FAZ 31	--i--	--i--	Der Wahn totaler Prävention	S.33	Patrick Bahners	<i>Feuilleton</i>
FAZ 32	--i--	--i--	Ich bin der Gott der Traurigkeit	--i--	Christian Geyer	--i--
FAZ 33	Nr.63	16.3.09	„Nach Amoklauf keine eiligen Schlüsse ziehen“	TS	pca	Keine → Titelseite
FAZ 34	Nr.63	16.3.09	Verfahren gegen den Vater von Tim K. wahrscheinlich	S.9	rso	<i>Deutschland und die Welt</i>
FAZ 35	Nr.64	17.3.09	Ermittlungen gegen den Vater des Amokläufers	TS	rso	Keine → Titelseite
FAZ 36	--i--	--i--	Ermittlungen gegen den Vater des Amokläufers	S.9	rso	<i>Deutschland und die Welt</i>
FAZ 37	Nr.65	18.3.09	„Wir kannten Tim anders“	S.4	rso	<i>Politik</i> (ohne Amok-Unterrubrik)
FAZ 38	--i--	--i--	Weniger Gewalt, aber Mobbing weitverbreitet	--i--	ura	--i--
FAZ 39	Nr.66	19.3.09	„Waffenrecht ist nicht das Problem“	S.4	süss	--i--
FAZ 40	--i--	--i--	Schwarzer widerspricht	--i--	F.A.Z. (?)	+ Unterrubrik: <i>Inland in Kürze</i>
FAZ 41	--i--	--i--	Die Würde des Lehrers	S.8	Klaus Mertes	<i>Bildungswelten</i>

			liegt nicht in Erwartungserfüllung			
FAZ 42	--i--	--i--	Gewaltbereitschaft überfordert viele Lehrer Buchtipps	--i--	Ohne Angabe (o.A.)	--i--
FAZ 43	--i--	--i--	Plötzlich sind die Kinder ihre Feinde	S.35	Jochen Hieber	<i>Medien</i>
FAZ 44	--i--	--i--	Die Warenhauskette Galeria Kaufhof	--i--	ddp	+ Unterrubrik: <i>Kurze Meldungen</i>
FAZ 45	Nr.68	21.3.09	Das Geheimnis des Bösen	TS	o.A.	Unterrubrik: <i>Heute</i>
FAZ 46	Nr.68	21.3.09	Vom „Bösen“ spricht man nicht	S.6	Thomas Jansen	<i>Politik</i>
FAZ 47	--i--	--i--	„Das Geheimnis des Bösen ist unerklärbar“ Im Gespräch: Joachim Wanke, Bischof von Erfurt	--i--	Daniel Deckers (Interviewer)	--i--
FAZ 48	--i--	--i--	Sie kam und schwieg und schrieb und schrieb	S.9	Rüdiger Soldt	<i>Deutschland und die Welt</i>
FAZ 49	--i--	--i--	Die Gedenkfeier	--i--	KNA	--i--

KRONEN ZEITUNG (KRONE 12.03. – 22.03.2009)

Artikel Nr.	Ausgabe Nr.	Datum	Titel	Seite	AutorIn	Rubrik
KRONE 1	17.552	12.3.09	Schüler starben im Kugelhagel! Darüber: Amokläufer (17) schockt Deutschland:	TS	o.A.	Keine → Titelseite
KRONE	--i--	--i--	17-jähriger Amokläufer	2+3/	Brigitte	<i>Amoklauf</i> (eigene

2			erschoss 15 Menschen!	4+5 (zwei Doppel seiten)	Egger	Rubrik von S.2-5)
KRONE 3	17.552	12.3.09	Liste schlimmster Amokläufe an Schulen	S.4	o.A.	<i>Amoklauf</i>
KRONE 4	--i--	--i--	Der andere Terror	S.6	Ernst Trost	<i>POLITIK. Kolumne: Was dahinter steckt. Von Ernst Trost</i>
KRONE 5	--i--	--i--	Siebzehn Jahre, sechzehn Tote	S.12	Marga Swoboda	<i>POLITIK. Kolumne: Tag für Tag. Von Marga Swoboda</i>
KRONE 6	--i--	--i--	Bombendrohung an einer Wiener Schule. (Darüber: 17-jähriger: „Ich war halt dumm im Kopf“)	S.30	o.A.	<i>Gericht</i>
KRONE 7	17.553	13.3.09	Amoklauf im Internet-Chat angekündigt?	TS	o.A.	Keine → Titelseite
KRONE 8	17.553	13.3.09	Politik will jetzt gegen Gewaltvideos vorgehen. (Darüber: Konsequenzen nach Amoklauf in Deutschland)	S.2	o.A.	<i>Politik</i>
KRONE 9	--i--	--i--	Kündigte Amokläufer die Tat in einem Internet-Chat an?	S.8+9/ 10+11	Brigitte Egger	<i>Amoklauf</i>
KRONE 10	--i--	--i--	Cobra-Chef: „Bewegung ist Leben“	S.10	Christoph Budin (Interviewer)	<i>Amoklauf</i>
KRONE	--i--	--i--	„Wird gemobbt – sofort	S.11	Brigitte	--i--

11			einschreiten!" (Darüber: Krone-Interview mit der Jugendpsychologin Dr.Marion Waldenmair)		Blabsreiter(I nterviewerin)	
KRONE 12	17.553	13.3.09	Das Internet ist nicht schuld, aber...	S.18	Marga Swoboda	<i>Österreich. Kolumne: Tag für Tag. Von Marga Swoboda.</i>
KRONE 13	17.553	13.3.09	Waffengesetz ist zu liberal!	S.34	Dr.Marian Katschnig, Wien	<i>Das freie Wort. Briefe an den Herausgeber.</i>
KRONE 14	--i--	--i--	Kritik an Merkel	--i--	Johannes Abl, Großgmain	--i--
KRONE 15	--i--	--i--	Amoklauf...	--i--	Fritz Trypkar, per E-Mail	--i--
KRONE 16	17.554	14.3.09	Weitere Rätsel um Amokläufer	S.8	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 17	--i--	--i--	Jugendliche sehen 32.000 Morde	S.12	Michael Pommer	<i>Österreich</i>
KRONE 18	--i--	--i--	„Gewalttäter im TV wird respektiert“	--i--	B.Blabsreiter (Intervieweri n)	--i--
KRONE 19	17.555	15.3.09	Amokläufer: Familie nennt ihn „ruhig und normal“ (Darüber: Auch psychiatrische Behandlung wird bestritten)	S.11	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 20	17.555	15.3.09	Leben höchstes Gut	S.30	Ewald Reiter, per E-Mail	<i>Das freie Wort. Briefe an den</i>

						<i>Herausgeber.</i>
KRONE 21	17.556	16.3.09	Ohne Titel	S.2	Wolf Martin	<i>POLITIK. Kolumne: In den Wind gereimt</i>
KRONE 22	--i--	--i--	Amoklauf: So opferten Lehrerinnen ihr Leben. (Drüber: Alles riskiert, um Schüler zu beschützen)	S.5	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 23	17.557	17.3.09	Der erste Schultag nach dem Amoklauf. (Darüber: Freiwilliger Unterricht in Winnenden)	S.11	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 24	17.558	18.3.09	Eltern des Amokläufers entschuldigten sich! (Darüber: Brief an Angehörige der Opfer)	S.7	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 25	17.560	20.3.09	Killer wollte noch in zweiter Schule töten. (Darüber: Geisel über Fahrt mit dem Amokläufer)	S.6	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 26	17.561	21.3.09	Winnenden: Bürger geben ihre Waffen ab. (Darüber: Auch der Vater des Täters)	S.10	o.A.	<i>Ausland</i>
KRONE 27	17.562	22.3.09	Winnenden: Angehörige fordern Konsequenzen (Darüber: Weniger Waffen	S.8	o.A.	<i>Ausland</i>

			und Gewaltdarstellungen)			
KRONE 28	--i--	--i--	Die Gewalt bekämpfen!	S.32	o.A.	Kolumne: <i>Eule</i>

TAGES ANZEIGER (TAG 12.03. – 23.03.2009)

Artikel Nr.	Ausgabe Nr.	Datum	Titel	Seite	AutorIn	Rubrik
TAG 1	Jahrgang 117, Nr.59	12.3.09	Rätseln über Motiv des Amokschützen	TS	daf	Keine → Titelseite
TAG 2	JG 117, 59	12.3.09	Der nette Junge, der zum Mörder wurde	S.8	Sascha Buchbinder, Berlin	<i>Hintergrund</i>
TAG 3	JG 117, Nr.60	13.3.09	Zürcher Schulen auf Amoklauf vorbereitet	TS	TA	Keine → Titelseite
TAG 4	JG 117, Nr.60	13.3.09	„Kein Amoklauf, sondern ein geplanter Massenmord“	S.2	thas. – Thomas Hasler (Interviewer)	<i>Schweiz</i>
TAG 5	--i--	--i--	Trittbrettfahrer drohen mit ähnlichen Amokläufen	S.9	Sascha Buchbinder, Berlin	<i>Ausland</i>
TAG 6	--i--	--i--	Aktenzeichen unauffällig. (Darüber: Warum sieht bei Amokläufern niemand ihre Taten voraus?)	S.11	Jean-Martin Büttner, Bern	<i>Meinung</i>
TAG 7	--i--	--i--	Das Töten so schnell wie möglich stoppen	S.13	Stefan Hohler	<i>Zürich und Region</i>
	--i--	--i--	„Alle Zürcher Lehrer wissen,	S.13	Maria	--i--

TAG 8			wie sie reagieren müssen"		Rodriguez (Intervieweri n)	
TAG 9	--i--	--i--	„Verfluchte Computerspiele"	S.25	Dörte Welti, Küsnacht	<i>Leserbriefe</i>
TAG 10	JG 117, Nr.60	13.3.09	Politiker sind mitschuldig.	S.25	Giordani Pauli, Zürich	<i>Leserbriefe</i>
TAG 11	--i--	--i--	Gestörtes Familienleben.	--i--	Sylvia Dängeli, Winterthur	--i--
TAG 12	--i--	--i--	Ego, Stress und Geld.	--i--	Andre Gerber, Steffisburg	--i--
TAG 13	--i--	--i--	Amok, der Rausch absoluter Macht	S.53	Wolfgang Sofsky (Soziologe)	<i>Kultur</i>
TAG 14	JG 117, Nr.61	14.3.09	Amoklauf, Mädchenmorde: Wie gehen Kinder mit Horrmeldungen um? Machen sich Eltern zu viele Sorgen?	TS	o.A.	Keine → Titelseite
TAG 15	--i--	--i--	Schlimme Woche. (Darüber: zu viel Gewalt)	S.13	Thomas Widmer	<i>Meinung</i>
TAG 16	--i--	--i--	Wie gehen Kinder mit Horrmeldungen um?	S.15	Erika Burri, Stefan Häne und Ruedi Baumann	<i>Zürich und Region</i>
TAG 17	--i--	--i--	Nicht ohnmächtig zuschauen.	S.25	Roland Gugerli, Winterthur	<i>Leserbriefe</i>

TAG 18	JG 117, Nr.64	18.3.09	Die Tat eines Frauenhassers. (Darüber: Alice Schwarzer über den Amoklauf von Winnenden)	S.9	Alice Schwarzer	<i>Meinung</i>
TAG 19	JG 117, Nr.65	19.3.09	Achtung Kinder!	S.41	o.A.	<i>TV-Donnerstag: Doku-Tipp</i>
TAG 20	JG 117, Nr.66	20.03.09	Heute trage ich Rock!	S.52	o.A.	<i>TV-Freitag: Tagestipp</i>
TAG 21	JG 117, Nr.68	23.03.09	Männer brauchen männliche Vorbilder	S.21	Marc Djizmedjian, Zürich	<i>Leserbriefe</i>

Lebenslauf

Persönliche Daten

NAME: TERESA WEINSCHENK

Geburtsdatum und -ort: 14.06.1980 in Baden/Wien

Kontakt: teresa_weinschenk@gmx.at

Bildungshintergrund

1986 – 1990	Volksschule in Baden
1990 – 1994	BG Frauengasse in Baden
1994 – 1999	Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik in 1080 Wien
1999 – 2001	Tätigkeit als Kindergärtnerin in der selbstverwalteten KINDERGRUPPE BUMERANG in Wr.Neustadt
seit 10/01	Diplomstudium Pädagogik: Theoretische Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik

Fachspezifische Arbeitsfelder und Ausbildungen

Seit 09/2011	Projektmitarbeit FIT - FRAUEN IN DIE TECHNIK VEREIN SPRUNGBRETT FÜR MÄDCHEN
2004 – dato	Fachtutorien Bildungswissenschaft/ Universität Wien
03/10 – 09/10	Studienassistentz Bildungswissenschaft/ Universität Wien
05/10 – 10/10	Projektmitarbeit FAIRPLAY WIEN, Konfliktmanagement und – prävention im öffentlichen Raum VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER SPIELKULTUR
10/09 – 02/09	Projektmitarbeit FIT - FRAUEN IN DIE TECHNIK VEREIN SPRUNGBRETT FÜR MÄDCHEN
seit Juni 2009	Arbeit als zertifizierte Trainerin im TUTORIUMSPROJEKT
11/07 - 06/09	TTL - TrainerInnenlehrgang TUTORIUMSPROJEKT
10/08 – 03/09	Freie Mitarbeit im Projekt FIT - FRAUEN IN DIE TECHNIK
10/07 – 03/08	VEREIN SPRUNGBRETT FÜR MÄDCHEN
2006 – 2009	Spielpädagogik MÜLLERS FREUNDE
2003 – 2004	Besuchsdienste für Menschen mit Behinderung CARITAS

1999 – 2000 Lernbetreuung für Volksschulkinder HILFSWERK

Bildungspolitische Arbeit

2004-2005 Beratungstätigkeit im Referat für Internationales der ÖH
Universitätsvertretung Wien

2003-2005 Gewählte Studienrichtungsvertreterin der Studienrichtung
Pädagogik/ Universität Wien

2002-2007 Beratung von Studierenden der Pädagogik

2002-2007 Mitarbeit in der Institutsgruppe Pädagogik

Wissenschaftliche Publikationen

2007 Herausgabe des Studentinnen-Sammelbandes *Pädagogik macht Kritik. Texte zur Gouvernementalität* gem. mit Michaela Ernst und Stefanie Haider im Rahmen meiner Tätigkeit als Tutorin bei Dr.^a Agnieszka Dzierzbicka. Löcker, Wien: 2007

2005 AutorInnenschaft am Gemeinschaftsartikel *Geht die Bildung baden?* der IG-Pädagogik im Sammelband *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen*. Löcker, Wien: 2005

Studienaufenthalte/ Stipendien

September 2011 Kurzfristiges wissenschaftliches Arbeiten im Ausland (KWA)
in Leipzig/ Deutschland

04/07 – 09/07 ERASMUS an der Universität Bielefeld/ Deutschland

02/06 – 07/06 Selbstorganisierter Studienaufenthalt an der Karl-Franzens-Universität Graz/ Österreich

August 2005 Workcamp zum Thema *Gender* in Berdjansk/ Ukraine (SCI)